NIÑEZ EN MOVIMIENTO

DEL ADULTOCENTRISMO A LA EMANCIPACIÓN

SANTIAGO MORALES Y
GABRIELA MAGISTRIS (COMP.)

REEDICIÓN CON PRÓLOGO
DE CLAUDIA KOROL

ALEJANDRO CUSSIÁNOVICH - ESPACIO FEMINISTA DE LA MIGUELITO PEPE - EZEQUIEL RETALI
GABRIELA MAGISTRIS - GIOVANA BENDEZÚ AQUINO - HERNÁN OUVIÑA - MANFRED LIEBEL
PAULA SHABEL - SANTIAGO MORALES - YIM RODRIGUEZ SAMPERTEGUI

TERNURA REVELDE
CHIRIMBOTE
EDITORIAL EL COLECTIVO

Niñez en movimiento : del adultocentrismo a la emancipación /
Gabriela Paula Magistris ... [et al.] ; compilado por Gabriela
Paula Magistris ; Santiago Morales. - 1a ed . - Ciudad
Autónoma de Buenos Aires : Editorial Chirimbote, 2019.
256 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-47290-9-5

1. Infancia. I. Magistris, Gabriela Paula, comp. II. Morales, Santiago, comp.
CDD 305.232

Diseño de tapa: Mariano Cuesta
Diagramación y diseño interior: Noelia Mirabile
Ilustración: Camila Condorí *(integrante de la Asamblea REVELDE)*
Fotografías: niños, niñas y adolescentes de la Asamblea REVELDE
e integrantes de La Miguelito Pepe
Corrección de textos: Paula Shabel, Gabriela Magistris, Santiago Morales
y Julieta Santos

Editorial El Colectivo
www.editorialelcolectivo.com
contacto.elcolectivo@gmail.com
Facebook: Editorial El Colectivo

Chirimbote
www.chirimbote.com.ar
info@chirimbote.com.ar

Ternura Revelde
ternurarevelde@gmail.com

Esta edición se realiza bajo la licencia de **uso creativo compartido** o **Creative Commons**. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

Atribución: se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor/a, editorial, año).

No comercial: se permite la utilización de esta obra con fines no comerciales.

Mantener estas condiciones para obras derivadas: sólo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan para la obra resultante.

A lxs chicxs del pueblo organizadxs –y a lxs no organizadxs también, por supuesto– que con sus vidas nos ponen a resguardo de la esperanza

A todxs lxs educadorxs de La Miguelito Pepe, quienes asumiendo un compromiso en vida con la belleza, eligen destinar su fuego a las estrellas rojas que encienden la dignidad de la condición humana

A todxs aquellxs corazones que laten más intensamente cuando nace un niñx, y que se suspenden –hasta el día que el triunfo alcancemos– cuando a esx niñx le es expropiada la ternura intransferible de los besos de amor y justicia.

Sujetxs colectivxs que parieron esta iniciativa

La Miguelito Pepe

La Miguelito Pepe es una organización de educadorxs populares y militantes comprometidxs con la lucha por el socialismo, desde el protagonismo de la niñez y el feminismo. Nace en 2014 a partir del acompañamiento a la fundación de la Asamblea REVELDE de Barrio Fátima; y se refunda en 2017 tras la fusión con Pampa Rebelde, hermana organización de Valentín Alsina. Impulsa proyectos político-pedagógicos en diferentes barriadas populares: Barrio Fátima y Ciudad Oculta en la Ciudad de Buenos Aires, Barrio Pampa (Lanús Oeste) y La Carcova (San Martín) en Provincia de Buenos Aires, tendientes al empoderamiento social y político de niñxs y adolescentes. Construye feminismo, comunicación niña y popular, nuevas pedagogías y modos posibles de ser adultxs antiadultistas. Asume la ternura como virtud política y horizonte emancipatorio. Sintetiza sus ideales en la siguiente afirmación política: *sin feminismo no hay socialismo, y sin lxs pibxs no hay revolución*[1].

Cátedra Libre de Derechos Humanos y Barrilete Cultural

La Cátedra Libre de Derechos Humanos, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, fue creada en 1994 con el fin de constituirse en un espacio abierto al ámbito académico y a la comunidad en general, en el marco del cual se realizan actividades de docencia, investigación, extensión y difusión, con el objetivo de constituir un ámbito permanente de discusión, construcción

1 Si te interesa acercarte a nuestro colectivo, podés comunicarte con nosotrxs. Los únicos requisitos –excluyentes– son:
- Rechazar de manera intransigente toda injusticia cometida contra cualquiera en cualquier parte del mundo;
- Vibrar la certeza de que es necesario reinventar el mundo;
- Confiar en las potencialidades de la condición humana;
- Creer en lxs niñxs, en el pensamiento mágico, en la renovación humana.
Contactos: lamiguelitopepe@gmail.com / Facebook *La Miguelito Pepe*

de conocimiento y difusión de la noción de derechos humanos como concepto inescindiblemente ligado a la acción y al compromiso social. Barrilete Cultural, por su parte, es un equipo que forma parte de la Cátedra, y que en articulación con el CIDAC (Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria, también perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA) realiza formación para adolescentes y jóvenes de la zona de Barracas como Promotores Socioculturales Comunitarios, desde una perspectiva de Derechos Humanos[2].

Asamblea REVELDE

Somos chicxs del pueblo y luchamos por nuestros derechos, principalmente por el de ser escuchadxs. Estamos en contra del heteropatriarcado, el adultismo, el adultocentrismo, la discriminación, las clases sociales, el capitalismo... Entre otros factores de injusticias. Lo que nosotras y nosotros buscamos es que seamos escuchadxs, que nuestra voz sea valorada por lxs adultxs, que nos tomen en cuenta en el momento de decidir algo, que nos pregunten qué es lo que queremos, por ejemplo, si queremos trabajar, o si queremos formar parte alguna religión. Que nos respondan los ¿POR QUÉ?, que nos den explicaciones, así como nosotrxs la damos cuando ellxs la piden, eso es un acto de una de las miles de injusticias que vemos en la sociedad. Nosotrxs no la dejamos pasar por alto. REVELDE, es una organización diferente, con más sonrisas, con más alegría, pero esto no quiere decir que no seamos serixs a la hora de hablar de algo importante.

Hoy en día es muy difícil ver a niñxs y adolescentes organizadxs, déjenme decirles que no es imposible, porque nosotros y nosotras estamos aquí paradxs. Lo que buscamos en un futuro es extender nuestra organización, y que lxs niñxs sean escuchadxs. Y sobre todo encontrar la revolución en la vuelta de la esquina de cualquier lugar del mundo, de este, del otro y hasta del universo, ¿quién sabe?

Gracias. Vuelva pronto, besitos mil besitos.

REVELDE = Responsabilidad, Esperanza, Valentía, Expresión, Lucha, Derechos, Explosión.

2 Contactos: *clddhh@gmail.com* / Facebook *Cátedra Libre de Derechos Humanos* / Facebook *Barrilete Cultural*

Presentación

"Este libro es un desafío que obliga a sentir pensando y a pensar sintiendo, a mirar al mundo con la sorpresa y el espanto de quienes llegan recientemente a sus laberintos y encrucijadas, pero también desde una apuesta de vida", afirma Claudia Korol en el prólogo de esta segunda edición. Nuestros sueños se actualizan, como una soberbia mariposa de alas anchas, cada vez que compañeras de su talla nos interpelan a seguir por el camino de revolucionar las revoluciones.

Nucleadxs en la Universidad de Buenos Aires, la Cátedra Libre de Derechos Humanos y Barrilete Cultural, por un lado, y La Miguelito Pepe junto a lxs chicxs[3] del pueblo organizadxs en la Asamblea REVELDE, por el otro, advertimos la necesidad de irrumpir la academia con el pensamiento niño, la seriedad niña y su potencia reinventiva. El primer paso fue realizar conjuntamente un Foro de Participación Infantil, en 2015, entendiendo que la temática de la niñez y su protagonismo debían inundar la sacralidad de las aulas de las universidades. Allí participaron lxs chicxs organizadxs y pudieron enseñar a otrxs desde su experiencia. *"Por primera vez, estuvimos del otro lado del escritorio"*, reflexionó una de las niñas, de 14 años, que compartió sus pensamientos en el Foro ante un importante número de adultxs que atentamente la escucharon. Con posterioridad a esa primera iniciativa, que fue reeditada al siguiente año junto -además- a la organización Piedra, Papel y Tijera (de La Plata), materializamos la idea de realizar un Curso-taller que pueda

3 En esta publicación usaremos lenguaje inclusivo, principalmente el uso de la *x* como modo de integrar todos los géneros: varones, mujeres y todas aquellas identidades que no formen parte del esquema binario hegemónico. El lenguaje no es transparente, nunca fue neutral y ha escondido durante siglos diversos modos de exclusión directa a determinadas poblaciones, invisibilizando las diferencias existentes bajo pretensiones de universalidad. Parte del camino hacia un horizonte más justo e igualitario se transita dando la batalla cultural, social y política también en el terreno del lenguaje. Sabemos que a veces resulta un poco difícil de leer, pero así como hacemos esfuerzos para repensar la niñez, también podemos hacerlo para repensar el lenguaje y en cómo incluir a cada quien. Al mismo tiempo, respetamos las formas de escribir de cada autor/a, porque quienes escriben también están practicando esta idea de que el lenguaje siempre está en movimiento y es diverso. Por eso, encontrarán multiplicidad de registros en esta publicación que creemos enriquecerá y pluralizará la lectura en esta clave.

instalar la urgencia de pensar a lxs niñxs como protagonistas de las transformaciones sociales que añoramos. Dicho curso, llamado *Lxs chicxs saben más de lo que parece*, se realiza desde 2016 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, una vez al año, con la participación de educadorxs populares, estudiantes y personas en general, interesadas por problematizar nuestras sociedades adultocéntricas y caminar hacia horizontes más justos, radicalmente plurales, y donde no se subestime el aporte de las nuevas generaciones.

Partiendo entonces de estos modestos antecedentes, y del diálogo reflexivo cotidiano con lxs *chicxs del pueblo* organizadxs en la Asamblea REVELDE, fue que entendimos imperioso contar con más adultxs aliadxs en el proceso de lucha por conquistar la emancipación: una nueva sociedad donde las relaciones sociales inter e intrageneracionales carezcan del contenido capitalista, patriarcal, colonialista y adultista que las caracteriza hoy. Para ello, vimos indispensable tomar parte en la *batalla de ideas* -de la que tanto hablara Fidel. Porque, claro, no habrá nueva sociedad sin construir colectivamente *concepciones y prácticas otras* para con lxs niñxs y adolescentes. Así, se vuelve imprescindible incluir en la batalla de ideas los temas que a ellxs implican y afectan.

Hay cuestiones centrales del debate político e ideológico sobre niñez y adolescencia que están siendo gobernadas por las instituciones del orden social mundial hegemónico. Entidades como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) o el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) cuentan con absoluta legitimidad en temas de niñez, generando un preocupante encuentro ideológico entre el proyecto civilizatorio del orden y el de las organizaciones populares. Tal es así que en temas como "derechos de lxs niñxs", "trabajo infantil", "protección integral de la infancia", "derechos de participación", "maltrato infantil", etc. pareciera que los movimientos populares que luchamos por los derechos de las nuevas generaciones, y lxs mismxs niñxs y adolescentes, nada tenemos que decir, más allá de exigir el cumplimiento de la legalidad vigente.

Sin embargo, existe un elemento que sí es enteramente diferencial entre lxs que estamos a la izquierda del mundo y de las instituciones del orden: la certeza de que lxs niñxs son sujetxs políticxs, y que es necesario incluirlxs en la lucha por una nueva sociedad, porque *sin lxs pibxs no hay revolución*.

En una nueva iniciativa, decidimos embarcarnos en la creación de un espacio editorial propio, autogestivo, para llevar a cabo esta publicación y los objetivos que la vuelven necesaria. Así, creamos la editorial Ternura Revelde, que con este libro inaugura -lo que será- un largo recorrido de difusión de ideas niñas y prácticas y teorías emancipatorias. Sin embargo, creímos necesario abrazar los saberes que nuestro pueblo ya construyó, yendo al encuentro con experiencias de otras editoriales autogestivas compañeras. De manera que nos pareció evidente que teníamos que presentarle el proyecto a la Editorial El Colectivo, la cual acompaña, desde hace más de 10 años, las experiencias y reflexiones de las organizaciones populares en el camino para la construcción de una sociedad emancipada. Y como las búsquedas colectivas de dicha editorial se materializan, entre otras cosas, en publicaciones y colecciones que abarcan las problemáticas socio-ambientales, las luchas feministas, el pensamiento crítico latinoamericano, y -en sintonía con esta publicación- la lucha por la emancipación de nuestras infancias, sus miembros decidieron acompañar esta iniciativa en un gesto de solidaridad de clase, sosteniendo la coherencia que lxs caracteriza.

Y fue en este camino de buscar sentirnos niñxs nuevamente, que nos encontramos también con la editorial autogestiva Chirimbote, que plantea otra mirada con respecto a las infancias: correrno lxs adultxs del lugar de poder, establecer otra relación de intercambio, de escucha y acompañamiento; de proponer un camino de disidencias y rebeldías para conquistar la libertad. Así, decidieron ser parte de este libro -de manera generosa y apoyando fraternalmente el proyecto-, mientras siguen caminando por senderos de libertad las Antiprincesas y los Antihéroes para derribar estereotipos y crear un mundo de infinitos colores.

Ternura Revelde, El Colectivo y Chirimbote celebramos, juntxs, la posibilidad de abrir un camino nuevo, una trinchera de ideas necesaria y urgente.

Un sugerente filósofo, Jorge Larrosa, decía que unx niñx es algo absolutamente nuevo que disuelve la solidez de nuestro mundo y suspende la certeza que tenemos de nosotrxs mismxs. En otras palabras, como afirmara Hannah Arendt, cada nacimiento refleja una

radical capacidad de comenzar algo nuevo y sorprendente, que no está previsto. O como dijera Alberto Morlachetti, "*lxs niñxs son como heraldos que traen algo nuevo. Uno podrá pensar que es pensamiento mágico. Y sí".* Nuestra capacidad de actuar en el mundo (y de transformarlo) coincide así con la capacidad de comenzar, de intentar, de tomar iniciativa. Cuando unx niñx nace, se abre siempre la posibilidad de un recomienzo, de reinventar, de crear nuestro mundo de otro modo, de barajar y dar de nuevo.

El sistema adultocéntrico en el que vivimos -y sobre el que estaremos reflexionando en los distintos capítulos- anula a tal punto el aporte novedoso que traen lxs recién llegadxs al mundo, que sólo el hecho de apreciarlo, ya es en sí un acto revolucionario. No exageramos. De hecho, si nos remontamos al significado etimológico de la palabra *infancia,* y observamos que viene del latín *infans*, es decir, el que no habla, seguramente nos llame la atención su utilización para referir a niñxs que sí hablan. ¿Por qué en nuestro lenguaje "lo infantil" alude a lxs niñxs que ya han incorporado el habla?

Infancia y lenguaje parecen remitirse mutuamente en un círculo donde la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje el origen de la infancia. Hay allí una distinción entre lengua y habla, situando a la primera a un nivel semiótico y la segunda a un nivel semántico. Agamben dice, en ese sentido, que es en ese círculo donde tal vez debamos buscar el lugar de la experiencia en cuanto infancia del sujeto. En efecto, el mundo del lenguaje no es un paraíso que abandonamos de una vez por todas para hablar, sino que "coexiste originariamente con el lenguaje, e incluso se constituye ella misma mediante su expropiación efectuada por el lenguaje al producir cada vez al hombre como sujeto". Se trata de pensar en una infancia que no es una edad de la vida, sino que habita, coexiste, también en el adulto.

Volviendo a la paradoja relacionada con el término *infancia*, es llamativo cómo, a partir de su uso, *infancia* adquirió el significado de "*el que no tiene palabra"*, o, en otros términos, el que no tiene nada interesante que decir, a quien no vale pena escuchar. Incluso, la palabra *infante* pasó a designar a muchas otras clases de marginadxs sociales, a quienes se les ha vetado de la posibilidad de participar de la cosa pública. Lxs niñxs, lxs locxs, lxs indígenas, las mujeres, y

tantxs otrxs subalternxs, muchas veces han sido condenadxs a ese lugar de silencio social: lxs que no pueden ni deben hablar; o peor aún, quienes no merecen hablar, y por lo tanto, es lícito silenciar.
Por todo ello, la infancia no puede ser comprendida como una mera etapa cronológica, una etapa de la vida, sino como una modalidad de la experiencia que se ubica en una esfera trascendental. La infancia no es la simple mudez: es la experiencia del límite del lenguaje. Es aquello entonces que va a buscar palabras para decirse.
Pensar a la *niñez en movimiento* implica entonces un desafío político creativo. Significa la apuesta por contribuir a la emergencia de unas ideas otras, un pensamiento niño, una reinvención niña y una acción transformadora desde las nuevas generaciones hacia una emancipación en sentido integral. Como escribió Walter Kohan, en esta imagen de la infancia se afirma una política del pensamiento. Nadie está habilitado a pensar por nadie, ni a adjudicarse la potestad de representar a otrxs. Todxs pueden pensar por sí mismxs. Porque pensar no es cuestión de edad ni de capacidad, sino de condición y sentido. Aquellos que niegan a lxs niñxs la capacidad de pensar, lo hacen porque previamente han constituido una imagen autoritaria y jerárquica del pensamiento, una imagen que excluye lo que después calificará de incapaz.
Ahora bien, si efectivamente lxs niñxs vienen a suspender nuestras certezas, a reinventar el mundo con su libertad, con su juego, con sus razonamientos, con su creatividad, con su ternura, ¿por qué seguimos empecinadxs en que la transformación del mundo solo esté en manos de aquellxs que pasamos la frontera de una determinada edad?
Según Oxfam, el 1% de la población del planeta acumula una cantidad de riquezas equivalente a la que posee el restante 99%.
Según Unicef, *en el mundo*, 250 millones de niñxs y adolescentes son sometidos a la explotación laboral más abyecta; e*n América Latina y el Caribe,* 206 mil niñxs menores de 5 años mueren cada año a causa de la desnutrición o por enfermedades vinculadas a la pobreza; esto es, 564 muertes diarias; 24 muertes por hora; el 11% de niñxs y adolescentes vive situaciones de semi-esclavitud laboral, es utilizada por el narcotráfico, es obligada a prostituirse; e*n Argentina, u*no de cada dos niñxs tiene necesidades básicas insatisfechas;

una de cada cinco niñas es abusada sexualmente; cerca del 50% de lxs padres/madres entrevistadxs en el marco de una encuesta reconoció haber utilizado el castigo físico para "educar" a sus hijxs. Cada día las fuerzas de seguridad asesinan a un joven de sectores populares. Las niñas y adolescentes están siendo asediadas por las redes de trata: son desaparecidas para ser prostituidas. Y *a esta hora, exactamente, hay un niño en la calle*.

García Márquez se preguntó alguna vez si el mundo no será el infierno de otros planetas. Este panorama desolador, de profunda desigualdad, muerte y violencia, hace más urgente que nunca -y más necesario que siempre- asumir que ni la lucha contra la baja en la edad de punibilidad de lxs menores de edad, ni el justo reclamo de mejores condiciones para la educabilidad; ni la indignación por los casos de gatillo fácil cotidianos, ni la rabia contenida por el hambre de nuestrxs niñxs hermanxs; ni el castigo físico y humillante que destruye subjetividades, ni la falta generalizada de espacios para que lxs chicxs del pueblo realicen actividades; ni la violencia social y discriminación, ni las heridas que tiene nuestro corazón... serán transformadas sin el protagonismo real, sincero y osado de nuestrxs chicxs del pueblo organizadxs. Consideramos insustituible y urgente reconocer -para dimensionar- la contribución que hacen las nuevas generaciones a la transformación, como diría Judith Butler, de este mundo invivible.

Desde estas preocupaciones, y hacia estos horizontes, nace este libro, para iniciar un camino de recuperación, (re)creación, (re) invención y difusión de pensamientos, pedagogías y experiencias emancipatorias que contribuyan a que florezcan cada vez más *procesos de construcción de poder popular de niñxs, adolescentes y jóvenes desde abajo y a la izquierda*.

¡Hasta la ternura siempre!
Santiago Morales y Gabriela Magistris

Prólogo
Las pibas y los pibes del pueblo, revolucionando las revoluciones

Este libro comparte reflexiones sobre diversas experiencias de organización y formación de niñas, niños, niñes, cuyos cuerpos y territorios son extremadamente vulnerables. Pero no parte de la vulnerabilidad, sino de la potencialidad de lxs pibes, de sus esfuerzos para volverse sujetos históricos, protagonistas colectivos de las revoluciones necesarias y de las diferentes luchas de nuestros pueblos.

Varios textos hablan desde la experiencia de La Miguelito Pepe –organización de educadorxs populares y militantes comprometidxs con la lucha por el socialismo, desde el protagonismo de la niñez y el feminismo (así se presentan)–, de la Asamblea REVELDE –con V de Valentía, entre otras letras igualmente significativas, chicxs del pueblo que luchan por sus derechos, principalmente por el de ser escuchadxs–, de la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y de Barrilete Cultural –Promotores Socioculturales Comunitarios, desde una perspectiva de Derechos Humanos, integrantes de la Cátedra.

La propuesta política pone énfasis en la necesidad de que lxs pibxs sean creadores de sus propias vidas y proyectos, en tiempos en que el humor mundial lxs considera considera descartables, y desprecia sus deseos, pensamientos, actos, sentimientos.

Se trata de una aventura compleja pero imprescindible, que se mete en esa trama desde el pensar actuando, de teorizar las

prácticas, hablando desde la escucha atenta a las voces que piden –que gritan– que lxs adultxs aceptemos y reconozcamos su lugar en nuestro caminar, no atrás, no siguiendo nuestros pasos, sino al lado, codo a codo, como compañeras y compañeros.

Asomarnos a la experiencia del diálogo con niños, niñas, niñes y adolescentes, atrevernos a ser cuestionadas/os, o a ser observados/as con desconfianza, por quienes viven en su hacer cotidiano, las consecuencias de las derrotas de muchos sueños, es inquietante. Mirar la historia desde sus ojos, escucharla desde sus oídos, sentirla en su lenguaje y en sus códigos, nos devuelve nuestra memoria atravesada por una realidad desgarrada. Este ejercicio que hacemos, sin renunciar a la responsabilidad de seguir caminando a contrapelo, a contrapoder, nos lleva a revolucionarnos una vez más. Porque no se trata de que lxs adultxs les regalemos un paquete de sueños incumplidos como "tareas a realizar", sino que nos obliga a revitalizarlos mano a mano, y desde la pedagogía del ejemplo, caminar con ellxs y juntxs escribir al mismo tiempo memoria y proyecto, contrastando las vivencias del mundo que dijimos que queríamos dejar para quienes nos siguieran, y el que se están encontrando.

Este libro es así un desafío que obliga a sentir pensando y a pensar sintiendo, a mirar al mundo con la sorpresa y el espanto de quienes llegan recientemente a sus laberintos y encrucijadas, pero también desde una apuesta de vida. La apuesta política de considerar a lxs pibxs como sujetos políticos, como protagonistas colectivos de la historia, no se agota en la perspectiva de "inclusión" de quienes supuestamente "no saben", de quienes se cree que "no son pero están siendo". Rebalsa esa idea de inclusión, ampliamente y de muchos modos, revolucionando las nociones de revolución adultas, que prometen el cielo en la tierra, y en el mientras tanto se adaptan al juego de lo posible, del "realismo trágico".

En el contenido del libro, y en las experiencias que se comparten, hay un núcleo fundamental: el protagonismo de la niñez en los procesos organizativos del pueblo, a partir de la certeza de que "sin lxs pibxs no hay revolución". Un protagonismo que se vuelve sustantivo, cuando es colectivo. Y un protagonismo en el que se

reclama no sólo ser escuchadxs, aunque esto en sí mismo es un gesto transformador, sino ser respetadxs en sus modos de cambiar al mundo.

¿Pueden ser lxs niñxs sujetos de la actividad popular? Esto se preguntan íntimamente muchxs compañeras y compañeros, acostumbradxs a luchar por un horizonte de revoluciones, que sería una suerte de "donación" para lxs niñxs de mañana, para las generaciones que crecen, para los pueblos que vivirán sus frutos. Pero en esta propuesta política, las revoluciones no son donación, sino como nos diría Mariátegui, "creación heroica" de los pueblos. Pienso en experiencias propias de las revoluciones verdaderas. Niñxs y jóvenes como protagonistas de la Campaña de Alfabetización en Cuba, de la Cruzada de Alfabetización en Nicaragua, yendo a las montañas a enseñar a leer y a escribir a lxs adultxs. Niñxs y jóvenes como parte de las luchas clandestinas y de las resistencias populares en todo el continente. Niñxs sin tierra en Brasil, organizadxs en sus campamentos como círculos de "sin tierriñas". Niñxs zapatistas que se formaron como promotores de salud, de educación. Los relatos históricos muchas veces resumen esas experiencias vitales en épicas heroicas. Sin embargo, no hubo revolución en la que entre los sectores que la crearon, la inventaron, la "jugaron" y se "jugaron" en ella, no estuvieran lxs pibxs, lxs gurises, lxs cipotxs, lxs changuitxs.

En la presentación del libro se comenta una cifra que debería sacudir la conciencia social: "según datos de UNICEF, en América Latina y el Caribe 206 mil niñxs menores de 5 años mueren cada año a causa de la desnutrición, o por enfermedades vinculadas a la pobreza; esto es 564 muertes diarias; 24 muertes por hora; el 11% de niñxs y adolescentes vive situaciones de semi-esclavitud laboral, es utilizada por el narcotráfico, es obligada a prostituirse". El sistema de múltiples opresiones, capitalista colonial, héteropatriarcal, adultocéntrico, coloca a lxs niñxs frente a una condena de muerte posible, o de una penosa sobrevivencia, pero les niega el derecho a opinar o a organizarse en un proyecto de vida.

El sistema naturaliza la criminalización de lxs pibxs, y lxs estigmatiza con figuras como "pibxs chorrxs", reservando lugares de

desamparo como territorios de inhumanidad para que habiten, y generando la violencia de la sociedad adulta que hoy discute disminuir la edad de imputabilidad, frente a ese "peligro" que constituyen quienes han sido negadxs de todo derecho. Debido a los mandatos que organizan la división sexual de los roles sociales, el sistema reserva a las niñas y les niñes empobrecidos la violencia de ser explotadxs sexualmente. Se corren cada vez más los límites de edad para volver a las niñas víctimas de violencia sexual. El sistema prostituyente reclama "nuevas ofrendas" de cuerpos infantiles y jóvenes. "Niñas prepagas" (como las llaman en San Pedro Sula, Honduras), a quienes violan sistemáticamente... a cambio de nada. En nuestros países, "niñas para todo servicio", son secuestradas de las comunidades originarias y en distintos barrios empobrecidos, para "servir" a militares, jueces, diputados, empresarios impunes. Las redes de prostitución y de trata se refuerzan y complementan, y cuando las niñas están destruidas, las descartan. Desaparición en democracia de niñas, adolescentes, jóvenes, es un dato cotidiano de los barrios y comunidades.

En algunos países, los 8, 9, 10 años, son edad para iniciar a los varones en el sicariato, para que sean activxs partícipes de las maras, o "soldaditos" del narco. Todo eso pueden ser, y no causa escándalo. Pero se pone el grito en el cielo cuando lxs niñxs se organizan, y gritan su digno "ya basta", cuando dicen "aquí estamos", y crean asambleas rebeldes para tomar sus vidas en las propias manos, ya que el mundo adulto les ofrece diferentes tipos de muertes o encierros.

Estos textos ponen en debate las experiencias de protagonismo de lxs niñxs en la creación de nuevas relaciones sociales, no basadas en las jerarquías que ordenan el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado, el adultocentrismo, no basadas en la invisibilidad y en el silencio de quienes quedan "abajo" en esa escala de jerarquías, sino en su organización para romper con las relaciones de poder opresivas.

La propuesta político pedagógica interpela también –de manera directa– a la educación popular. Se debate el pensamiento de Paulo

Freire, se rescatan aportes de José Martí y Simón Rodríguez, se traen a la memoria otras experiencias pedagógicas como las de los primeros años de la revolución rusa. Se plantea un interesantísimo debate sobre los límites que tenemos en las experiencias de educación popular para la comprensión del mundo y para la realización de nuestro proyecto de pedagogía de lxs oprimidxs, de modo que vaya más allá del mundo adulto que la compartió históricamente.

Al tiempo que nos interpela, nos abre a múltiples diálogos necesarios. En una sociedad en la que el trabajo es la base de la explotación capitalista ¿qué lugar tiene el trabajo de lxs niñxs? ¿cómo problematizar, en las condiciones actuales de superexplotación que permite la acumulación ampliada del capital, en la intensificación de la precarización laboral, en una realidad que naturaliza el trabajo enajenado como una bendición, los distintos modos de trabajo de niñxs, ya sea para la mera sobrevivencia, o para el aporte a las economías sociales o comunitarias?

Es interesante el modo en que cada capítulo abre nuevos horizontes y diálogos, tanto por las temáticas que proponen, como por los modos de pensar y escribir. El Espacio Feminista de la Miguelito Pepe, socializa el camino recorrido en la formación de un feminismo desde y para la niñez protagonista. Niñas y adolescentes toman la palabra en este texto colectivo, y resulta una aventura imaginar los cambios que provoca y promoverá en la revolución feminista, esta mirada de quienes al tiempo que cuestionan el orden patriarcal, pueden ser críticas de las colectivas que luchan contra el patriarcado en todas sus manifestaciones. Las niñas y adolescentes relatan la creación del Encuentro de Niñas y Adolescentes, ya que no se sentían contenidas en los Encuentros Nacionales de Mujeres. ¿Qué es ser niña? Se preguntan en uno de los talleres de ese encuentro, en donde compartieron las violencias cotidianas que las atraviesan, y discutieron los roles que les impone la sociedad adulta a las "futuras madres", "futuras mujeres", reproductoras de la fuerza de trabajo.

Conociendo la experiencia que relatan, es importante decir que estos no son caminos fáciles. La convivencia cotidiana con la

vulnerabilidad y las opresiones, genera malestar en los colectivos, en las grupalidades, en los movimientos. Quienes en distintas organizaciones populares o en las escuelas conviven con esta realidad, sufren de muchos modos el impacto de cada lágrima, de cada golpe, de cada desesperanza, de cada muerte evitable, y tienen un ineludible compromiso con cada abrazo, con cada sonrisa, con cada mirada cómplice.

Quisiera valorar especialmente todo lo que hay puesto en este libro de experiencia vivida para cambiar al mundo, y a cada una de las compañeras y compañeros que las vienen sosteniendo. El esfuerzo de teorización de la práctica es altamente valorable, y nos entrega numerosas pistas que dialogan, como ya vimos: con la educación popular, con los feminismos, con las pedagogías críticas, con las experiencias revolucionarias. Pero más allá de las citas que remiten a otros pensadores y a otras pensadoras que se rebelan contra el adultocentrismo, quiero compartir la admiración por las pibas y pibes que dan batalla en el barrio cada día, colocando en este sujeto colectivo, dos valores a los que aquí se remite una y otra vez: la ternura y la dignidad.

Niñez feminista, pibas y pibes organizadxs, colectivos populares creciendo desde abajo y a la izquierda, revoluciones de las revoluciones, una multitud de barrios donde se levantan asambleas de rebeldía, dignidad, ternura, es más de un motivo para cultivar la esperanza, desde la pedagogía del ejemplo y de la libertad. Se trata entonces de leer, de escuchar, y de atrevernos a modificar lo que necesitamos que cambie, para desordenar las jerarquías, para enfrentar organizadamente las violencias, y para creer que un mundo con ternura y dignidad, es necesario y posible, porque lo estamos creando día a día, espantando las pesadillas que nos atrapan, y enarbolando sueños enamorados que nos ayuden cada día a despertar.

PARTE I

PROTAGONISMO DE LA NIÑEZ COMO HORIZONTE EMANCIPATORIO

Pidamos el respeto hacia
los ojos brillantes,
las frentes lisas,
EL ESFUERZO JUVENIL
y la confianza.

• **Por qué unos ojos apagados.**
¿UNA FRENTE ARRUGADA,
cabellos grises mal peinados,
o una fatigada resignación?
exigirían un respeto mayor •

JANUSZ KORCZAK

Representantes de la Asamblea Pampa Rebelde (de Valentín Alsina) y la Asamblea REVELDE, participando del Congreso de los Pibes y las Pibas organizado por Niñez y Territorio. Octubre, 2017.

Julián, integrante de la “Casa del Niñ@” de la Fundación Che Pibe, opinando sobre la necesidad de que lxs chicxs sean escuchadxs. Gritazo por el Protagonismo de la Niñez, Noviembre, 2017.

Hacia un paradigma otro:
niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social

Por Santiago Morales y Gabriela Magistris

Se precisan niñxs para amanecer
Daniel Viglietti

Introducción

De una sociedad adultocéntrica no puede esperarse más que los derechos de lxs niñxs sean elaborados y definidos íntegramente por adultxs, sin participación alguna de las nuevas generaciones, tal como ocurrió con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño[1] (en adelante, CDN). El sustrato de una sociedad fuertemente adultocéntrica y patriarcal obstaculiza el avance en la conquista de derechos de lxs niñxs.

La "historia oficial" de los derechos de la niñez y adolescencia ha sido protagonizada por políticxs profesionales, funcionarixs, intelectuales (todxs adultxs), quienes monopolizaron las acciones para proteger a lxs niñxs, dando escasos o bien nulos espacios para las voces y experiencias del colectivo al que decían representar. La sanción de la CDN dio lugar al tratamiento concreto y simbólico de personas menores de edad como ciudadanxs: un hecho ético de trascendencia histórica, aunque relativo, puesto que los derechos de participación que allí figuran resultaron por demás limitados, restringidos, e instauraron una ciudadanía a medias (Baratta, 1999) o al menos parcial (Roche, 1999). Así, partimos de comprender que el

1 Como destaca Cordero Arce (2015: 206), en la versión "auténtica" de la CDN en castellano, se usa rigurosa y exclusivamente el masculino genérico para referirse tanto a los niños como a las niñas (169 menciones al "niño" o "niños" contra *ninguna* mención a la "niña" o las "niñas").

enfoque de derechos expresado en el paradigma de la protección integral (que subyace a la CDN) no sólo resulta insuficiente *per se* para comprender y reflexionar sobre el involucramiento de lxs niñxs en cuestiones políticas y de ciudadanía, sino que además reproduce el carácter adultista del modo en que tienen lugar los vínculos intergeneracionales.

En un afán superador de este posicionamiento, encontramos el paradigma del co-protagonismo de la niñez (Cussiánovich, 2010c). Desde este enfoque, la participación aloja en sí un salto cualitativo al incidir en el proceso del ejercicio del conjunto de los derechos, colocando a lxs niñxs como actores sociales, y no meros ejecutores o consentidores de algo (Alfageme y otros, 2003). El co-protagonismo social y político de lxs niñxs nos interpela a cuestionar el adultocentrismo y caminar hacia la construcción de un nuevo modo de entablar las relaciones sociales intergeneracionales.

Invitamos a leer este texto en clave de incorporarlo como un humilde aporte en aras de repensar un concepto y una práctica emancipatoria que incluya –efectiva y auténticamente– a la niñez y la adolescencia, no sólo como colectivo con derechos específicos, sino también como un conjunto de subjetividades que pueden y deben incidir de modo real en procesos generales de carácter político y de transformación social (Roche, 1999; Jans, 2004).

Adultocentrismo, patriarcado e infancia hegemónica

Cuando hablamos de adultocentrismo, no sólo nos referimos a una relación social basada en la centralidad de *lo adulto*. En parte es eso, pero también, mucho más que eso. Se trata de asumir el carácter conflictivo de las relaciones entre las generaciones en tanto vínculo asimétrico que contiene y reproduce autoritarismo y desigualdad. Nombrar esta relación desigual de poder como adultocentrismo (Alfageme y otros, 2003; Cussiánovich, 2010; Duarte Quapper, 2015) y dar cuenta de los vínculos conflictivos inter e intra generacionales que genera, es un hecho político y ético reciente y necesario.

El concepto adultocentrismo significa relaciones de dominio entre clases de edad que se han venido gestando a través de la historia,

con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica. Esas tensiones y conflictos han sido resueltos desde el mundo adulto hegemónico, por medio del empleo de fuerza física, cuerpos legales, normativas, políticas públicas, dispositivos educativos (domesticadores) y discursos auto-referidos como científicos, en un proceso acumulativo de mecanismos que profundizan, acentúan y garantizan las condiciones de desigualdad y dominación:

> Al igual que ocurre con el género, la clase social o la pertenencia étnica, la edad es una categoría social en nuestra sociedad que implica una determinada categorización etaria con derechos y deberes que van más allá de las leyes vigentes, porque forman parte de las representaciones sociales de la edad y la generación (Pavez Soto, 2012: 88-89).

Es decir, las representaciones sociales sobre las características de *lo adulto* y *lo niño* se imponen socialmente como normativas que co-construyen las trayectorias de los individuos. En este sentido, del mismo modo que los estudios feministas ofrecen una reflexión sobre los estereotipos de género, al deconstruir las exigencias y los mandatos que recaen normativamente sobre las mujeres y los hombres por su condición de género, debemos estudiar para analizar los estereotipos generacionales atribuidos normativa y arbitrariamente a las personas en función de su edad (Pavez Soto, 2012: 89). El adultocentrismo expresa la cristalización de esos preconceptos que construyen modos de ser y estar de las personas, según la edad (y que se entrelazan con las otras categorías como clase, género, etnia).

Se trata, entonces, de una estructura socio-política y económica, donde el control lo toman y ejercen lxs adultxs, mientras que la niñez, adolescencia y juventud son sometidas a un lugar subordinado y de opresión. El gobierno es del sujeto adulto, quien ejerce un sistema de dominación que se fortalece en los modos materiales

capitalistas de organización social[2], y que además se asienta en el patriarcado, en tanto sistema de dominación que contiene al adultocentrismo[3]. No sólo el patriarcado y el adultocentrismo justifican que el detentador del poder general sea el varón adulto, sino también que las mujeres tengan a cargo las tareas (subordinadas por los varones adultos) de cuidado y educación de las nuevas generaciones, es decir, que sean las encargadas de producir y reproducir la "futura" (en los términos de estos sistemas de dominio) fuerza de trabajo.

De acuerdo con Gerda Lerner, el patriarcado es un "fenómeno histórico en tanto que surgió de una situación determinada por la biología y que, con el paso del tiempo, se convirtió en una estructura creada e impuesta por la cultura" (1986: 56). En este mismo sentido, lejos de proponernos aquí negar las diferencias biológicas entre lxs niñxs y lxs adultxs, cuestionamos el hecho de que esas diferencias justifiquen la negación del niñx como sujeto de pensamiento y co-constructor de su propia historia, permitan la imposición de la violencia como fundamento del vínculo intergeneracional, habiliten a la disposición del cuerpo y la voluntad del otrx. La negación del otro como sujeto no es algo determinado por la biología, sino un hecho cultural de carácter opresivo que merece ser sometido a una seria crítica para su transformación.

Pero, ¿qué quiere decir que se lxs niega como sujetos de pensamiento? Una serie de estudios de Foucault sobre la locura y las prisiones –escribe Ignacio Lewkowicz– nos permiten advertir cómo las sociedades industriales han excluido de toda esfera social a quien no dispone de razón, a quien no tiene la razón sana. En este sentido, lxs niñxs son un excluido radical del universo burgués. Luego se incluirán, pero cuando ya no sean niñxs (2011:

2 Esto no quiere decir que antes del capitalismo el adultocentrismo no existiera, sino que este modo de producción se sirve de dicho sistema para su reelaboración continua en la esfera económica y política, así como en el plano de lo cultural y simbólico (Duarte Quapper, 2012).

3 En tanto la emergencia y consolidación del adultocentrismo como parte del patriarcado ha permitido la concentración de posiciones de poder y dominio en varones adultos (Duarte Quapper, 2012).

110). Las ideas y prácticas producidas por ellxs no son, en efecto, tomadas en cuenta por el mundo adulto –en general– más que como ensayos, pruebas, previas demostraciones de lo que podrán hacer cuando sean "personas de verdad", es decir, cuando sean adultxs. Las producciones creativas, de pensamiento social y político de las nuevas generaciones, nacen y mueren en su mundo, no influyendo en la sociedad (gobernada por adultxs) más que, en el mejor de los casos, como anécdota o elemento "decorativo".

Adultocentrismo es un ángulo analítico desde donde comprender los sentidos que hoy giran en torno a las representaciones sobre la niñez, que se expresan en prácticas sociales e institucionales concretas. La representación actual de "niñx" responde a lo que Cordero Arce (2015) llama infancia hegemónica. Significa entender *lo niño* como "devenir, tabla rasa, preparación, *todavía-no*, inexperiencia, inmadurez, inocencia, juego y naturaleza" (pp. 128-129), además de dependencia, ausencia de responsabilidad y trabajo, irracionalidad. En consonancia con esta representación hegemónica de *lo niño*, se encuentra la representación de *lo adulto* que la completa: *lo adulto* como ser (que no deviene), desarrollo, *ya-sí*, experiencia, madurez, conciencia, trabajo (y ausencia de juego), social (ya no "expresión pura" de la naturaleza), independencia, responsabilidad y –muy especialmente– racionalidad. En otras palabras, infancia hegemónica refiere al modo eurocéntrico de entender la niñez. La trascendencia de advertir la incidencia de la idea de infancia hegemónica como modo "normal" (por lo tanto impuesto) de ser niñx hoy, y como representación social asimilada como lo natural en lxs niñxs, es la anulación y patologización de todas las formas otras de ser niñx, adolescente y joven. Tal es así que los niñxs y jóvenes de sectores populares y/o de culturas no occidentales, que no encajan en ese modelo de niñx, son destinatarios de un conjunto de políticas que despliegan los Estados destinadas a su control y normalización.

Esta infancia hegemónica, entonces, no es otra que la infancia consagrada en el discurso hegemónico de los derechos de la infancia que se instituyó y globalizó a partir de la sanción de la CDN (Cordero Arce, 2015), y que no diferencia niños de niñas, y que entiende a la niñez como etapa de preparación para la vida adulta,

reproduciendo así el carácter patriarcal y adultocéntrico de nuestra sociedad.

Desde el legado de la historia "no oficial" de lucha por los derechos de lxs niñxs

Lxs niñxs y adolescentes cuentan con derechos que les son propios y reconocidos desde 1989, a partir de la sanción de la CDN. Como sabemos, en general los avances en materia jurídica internacional son el resultado de largos procesos de reclamo provenientes de los mismos sectores sociales afectados por las problemáticas correspondientes. En nuestro caso, lxs principales afectadxs por la falta de derechos específicos de niñxs y adolescentes no somos lxs adultxs: son ellxs. Sin embargo, lamentablemente, no podemos afirmar que la CDN sea producto de largos años de deliberación infantil en su elaboración y exigencia. Lxs niñxs y adolescentes no tuvieron ningún tipo de participación en su creación. En esta línea, Liebel (2007) señala que la CDN no es un documento de lxs niñxs, sino un trabajo realizado por lxs adultxs pensando en ellxs

Como ya comentamos, la "historia oficial" de los derechos de la niñez y adolescencia ha sido protagonizada por adultxs (políticxs profesionales, funcionarixs, intelectuales), quienes monopolizaron las acciones para proteger a lxs niñxs, dando escasos o bien nulos espacios para las voces y experiencias del colectivo al que decían representar. La CDN es el fiel reflejo de una sociedad adultocéntrica, que se preocupa por proteger a las nuevas generaciones, excluyendo a lxs niñxs y adolescentes del debate y definición de las formas e implicancias de la protección. Antes de la CDN, existieron dos instrumentos internacionales que forman parte de lo que estamos nombrando como la "historia oficial" de los derechos de lxs niñxs. Nacieron para proteger a lxs niñxs, fruto de los desgarradores padecimientos a los que se sometió a las nuevas generaciones durante las guerras mundiales: nos referimos a la Declaración de los Derechos del Niño de 1924 (conocida como "Declaración de Ginebra") nacida tras la Gran Guerra, y la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, enunciada luego de la Segunda Guerra Mundial.

Ahora bien, hay otra historia: la historia que no encontramos en los anaqueles, la de las luchas subterráneas, de a pulmón, protagonizada por organizaciones sociales y referentes políticos y pedagógicos, y por niñxs, que contribuyó a conquistar las mejoras jurídicas señaladas.. Que hoy podamos caracterizar a la sociedad como adultocéntrica, a fin de transformarla en beneficio de las nuevas generaciones, tiene mucho más que ver con el acumulado social, político y cultural proveniente de estos sectores, que de los avances en materia de derecho internacional.

Interesante es mencionar que, mientras la historia oficial "pone énfasis en la protección", la historia no oficial, la de los pueblos, "apunta a una igualdad de derechos [con lxs adultxs] y a una participación activa de lxs niñxs en la sociedad" (Liebel, 2006: 11).

¿Qué sabemos de esa otra historia? A continuación convidamos un repaso no sistemático (ni exhaustivo ni acabado) de pedagogxs, procesos sociales y políticos e iniciativas de colectivos de chicxs y educadorxs que han contribuido a la conquista de los derechos de lxs niñxs en esta línea.

En primer término, ubicamos como el gran precursor a Simón Rodríguez, el maestro del libertador de América. Fue un pedagogo latinoamericano que dedicó parte de su vida a fundar escuelas en las que lxs niñxs pudieran crecer en "autonomía productiva", proclamó e instituyó un lugar social activo y participativo para las nuevas generaciones, a mediados del siglo XIX. A él, su discípulo –Simón Bolívar– le confesó, en una carta personal, que formó su corazón "para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso".

Avanzando hacia fines del siglo XIX y principios del XX, nos encontramos con un conjunto de pensadorxs, pedagogxs, educadorxs que, movilizadxs por una feroz crítica al sistema educativo tradicional, construyen propuestas pedagógicas alternativas de tipo antiautoritaria, centradas en las prioridades e intereses de lxs niñxs, y promotoras de una educación para la libertad y la autonomía, desde el juego y el trabajo productivo. Entre ellos destacamos a José Martí en el caribe cubano, a Ellen Key, Francisco Ferrer Guardia y

Celestine Freinet en el mundo europeo, y a Antón Makarenko, Nadezhda Krúpskaya y Moisey Pistrak en la ex URSS. Centrados en la necesidad de transformar las instituciones educativas y los roles de lxs maestrxs y la mirada hacia la niñez, estxs pedagogxs (y tantxs otrxs que por razones de espacio aquí no mencionamos) contribuyeron significativamente a avanzar en las conquistas beneficiosas para las nuevas generaciones, en línea de considerarlxs sujetos sociales y políticos, con capacidad de contribuir al pensamiento y praxis social cotidiana.

Junto a ellxs, mención especial merece la Asociación "Educación Libre para los Niños". Creada durante el proceso revolucionario ruso, fue uno de los movimientos pioneros en la lucha por los derechos y libertades de las nuevas generaciones. Cuenta Manfred Liebel (2006) que durante la primera Conferencia Nacional de las Organizaciones por la Educación Cultural ("Culto proletario" o "proletkult") celebrada en Moscú en 1918, esta Asociación presentó una "Declaración de los Derechos del Niño" que, aún hoy –con los avances que ha habido en materia de derechos del niño y la niña– es innovadora. "Fue la primera vez –escribe Liebel– que los niños no eran entendidos simplemente como seres 'aún-no' que contarán recién en el futuro (es decir, cuando sean adultos) sino que son seres 'ya-sí' que merecen el reconocimiento de la sociedad desde el presente (es decir, desde niños)" (2006: 14). Como puntos a destacar, la Declaración establece el principio de que una educación o una formación religiosa no pueden ser impuestas al niñx contra su voluntad; manifiesta que bajo ninguna circunstancia un/a niñx podrá ser consideradx propiedad de nadie (ni de sus padres/madres, ni del Estado ni de la sociedad); determina que lxs niñxs deben tener el derecho de elegir a sus educadorxs y separarse de sus padres/madres si así lo quisiera; proclama que a cualquier edad lxs niñxs tienen las mismas libertades y los mismos derechos que las personas adultas; dispone que, desde muy temprana edad, todx niñx participará en el trabajo necesario para la sociedad en la medida en que lo permitan sus fuerzas y capacidades; además de fijar los derechos a la opinión libre, a la organización y a la participación en todas las decisiones

que a su juicio le conciernen. No puede negarse el carácter disruptivo de dicha Declaración, ni su claro intento por asignar a lxs niñxs y adolescentes un espacio/estatus social de igualdad política, social y económica para con el mundo adulto.

En esa misma época, en Argentina, encontramos también movimientos y procesos destacados al respecto. Como escribiera Alberto Morlachetti, el movimiento anarquista de fines del siglo XIX y principios del XX, "valoró el protagonismo de la infancia y dejó precedentes notables –para aquella época– sobre el niño, niña y adolescente como sujetos transformadores de una sociedad que los negaba como hacedores" (2006: 91). Esta valoración de los derechos civiles, políticos, económicos y sociales de la infancia, se cristaliza notoriamente en la activa participación de lxs niñxs en la Huelga de los Inquilinos de 1907 (2006: 69). Tal fue así que en la revista Caras y Caretas del 21/09/1907 pudo leerse que:

> hasta los muchachos toman participación activa en la guerra al alquiler. Frente a los objetivos de nuestras máquinas, desfilaron cerca de trescientos niños y niñas de todas las edades, que recorrían las calles de La Boca en manifestación, levantando escobas 'para barrer a los caseros'. Cuando la manifestación llegaba a un conventillo recibía un nuevo contingente de muchachos, que se incorporaban a ella entre los aplausos del público (citado en Morlachetti, 2006: 70).

Fue en esa huelga que la policía de Ramón Falcón asesinó a Miguelito Pepe, un niño de 15 años, destacado orador a favor de la resistencia. Años después, un notable pediatra y pedagogo polaco, Janusz Korczak, quien fuera director de un orfanato judío en Varsovia, entregó su vida[4] en la lucha por los derechos de lxs niñxs, bregando porque tengan un rol independiente y activo en sus propias vidas. En su primer gran obra, titulada "cómo amar a un

4 En agosto de 1942, el nazismo ordena deportar a lxs doscientos niñxs del orfanato de Varsovia al campo de exterminio de Treblinka. En varias oportunidades se le presenta a Korczak la posibilidad de salvarse pero él rehúsa cualquier oferta de salvación personal e insiste en ser deportado junto a lxs niñxs a Treblinka. Korczack y lxs niñxs resultan asesinados en las cámaras de gas de dicho campo de exterminio.

niño", promulga una "Magna Carta Libertatis para los niños", en la cual establece tres derechos principales: "el derecho del niño a su muerte", "el derecho al día de hoy" y "el derecho del niño a ser como es". Si con los últimos derechos buscó dejar en claro que lxs niñxas no están preparándose para ser, sino que ya son personas, y por lo tanto tienen derecho a una vida propia; con el primero buscó interpelar al mundo adulto que afanado en proteger excesivamente a lxs niñxs, les privan de vivir, les impiden desarrollar su propia autonomía.

Pese a estas propuestas y experiencias, que pregonaban una relación horizontal intergeneracional, su impacto real fue escaso. Lo que no quita que su existencia marcara antecedentes fundamentales, recuperados por cada proceso de lucha y reivindicación de los derechos de lxs niñxs que se diera a posteriori. No fue hasta las décadas del 60' y 70', cuando el mundo entrara en rebeldía y florecieron en distintas partes del globo procesos de emancipación de grupos y pueblos históricamente oprimidos y sin libertades civiles, que nuevamente aparece la necesidad de bregar por una mayor independencia y autonomía de lxs niñxs y adolescentes. Así, en los años '70, nace en Estados Unidos el Movimiento por la Liberación de los Niños y Niñas (Children´s Liberation Movement). Su preocupación se centró en "visibilizar que con la inclusión de las minorías étnicas y de la mujer seguirían siendo los niños el grupo más excluido del orden social" (Bácares Jara, 2012: 61). Richard Farson, uno de sus mentores, demandó el derecho a votar y el derecho a trabajar; mientras que John Holton, otro destacado integrante de este movimiento, clamó por el derecho a la información, a la autoeducación y a la participación económica y política (Bácares Jara, 2012: 61-62).

Finalizando esta inconclusa recapitulación de procesos, movimientos y pedagogos que bregaron por una mayor participación de las nuevas generaciones en la construcción de lo social y lo político, imposible no hacer alusión a tres experiencias latinoamericanas: el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) del Perú, el Movimiento Nacional de Meninos y Meninas de Rua (MNMMR) de Brasil, y el Movimiento

Nacional Chicos del Pueblo (MNCP) de Argentina. Nacidas en 1976, 1986, y 1987, respectivamente, estas experiencias se destacan por la significativa participación política de niñxs de sectores populares; experiencias que articularon la lucha por el reconocimiento de las nuevas generaciones como actores sociales competentes, con la búsqueda por construir una nueva sociedad, desde lxs chicxs. Experiencias, todas, nacidas antes de la creación de la CDN.

Veamos cuáles son los alcances y límites de la Convención en lo que a la participación respecta.

El "Paradigma de la Protección Integral" a la luz de la participación de lxs niñxs

La CDN sin dudas es –como afirmara el maestro Cussiánovich (2008)– un hecho ético de trascendencia histórica. Principalmente porque inaugura en lxs niñxs y adolescentes la posibilidad de la exigibilidad: su existencia habilita a lxs niñxs y adolescentes a ejercer el derecho a exigir sus derechos. Además, al introducir en nuestras sociedades la certeza de que lxs niñxs y adolescentes son personas humanas con derechos civiles, sociales, culturales, políticos y económicos (estos últimos dos restringidos significativamente), lxs constituyó en ciudadanxs del mundo.

Durante todo el siglo XX, antes de la promulgación de la CDN, el llamado "paradigma de la situación irregular" organizó el universo legal en lo que a niñez se refiere. Se trataba de una definición general de niñx como objeto de tutela basada en la idea de que existían niñxs en "riesgo o peligro material o moral" que debían ser "salvadxs" por el Estado. De este modo, bajo la pantalla de la protección se justificó una indiscriminada, abierta y discrecional persecución hacia lxs hijxs de lxs trabajadorxs, pues para quienes "ejercían el Patronato" prácticamente todx niñx pobre se hallaba en peligro moral o material, lo que habilitaba al Estado a tutelarlxs, corregirlxs y reprimirlxs: el Estado disponía de sus vidas.[5]

5 En Argentina, de la mano de la ratificación de la CDN en 1994, primero, y de la Ley 26.061 sancionada en 2005, después, se descartó la Ley de Patronato de 1919 (Ley Agote), dejando de regir en el plano normativo (no en las prácticas socio-

Es con la CDN, entonces, que se instituye el cambio de paradigma: de la "situación irregular" a la "protección integral". Su existencia impulsó la consideración de lxs niñxs como sujetos de derechos, condición que se materializa principalmente en el reconocimiento de sus derechos de modo independiente a otros miembros de la familia, ya sean aquellos derivados de su condición de seres humanos en general, como aquellos que se derivan de su especificidad como niñxs. En este sentido, es innegable el aporte de la CDN en línea de instituir nuevos principios relativos a la ampliación de ciudadanía y el tratamiento concreto y simbólico de personas menores de edad como ciudadanxs. De hecho, antes de que fuese pactado el derecho a la opinión, lxs niñxs vivieron sumergidxs en un silencio social violentamente impuesto: sus pensamientos, sentimientos y juicios estaban condenados al deshecho, tanto que ante cualquier expresión de ellxs era legal y legítima la violencia verbal y física para que no se vuelvan a confundir creyendo que tienen voz.

La Convención se organiza en torno a tres grandes tipos de derechos, conocidos como "las tres P": los de Protección, Provisión y Participación. Los últimos son los cuantitativamente más escasos, pero cualitativamente más significativos en el sentido que venimos señalando. Con los derechos de participación lxs niñxs tienen derecho a la libertad de opinión y pensamiento, a participar de la vida cultural de su país, a la libertad de expresión, a la libertad de asociación, a la libre elección de su religión, a la intimidad, a tener acceso a la información, y a manifestar sus opiniones sobre todos los temas que lxs afectan. Por más alentadora y necesaria que resulte la existencia de este conjunto de derechos, las nuevas generaciones –como ya mencionamos– se hallan en situación de opresión con respecto al mundo adulto, de modo que éstos, quienes tienen la potestad para modificar las instituciones que violan sistemáticamente estos derechos, no trabajan activamente para ceder y socializar espacios de poder. Suena lógico. Así como lxs burguesxs no quieren socializar sus riquezas en beneficio de lxs trabajadorxs, y los varones no

institucionales) el paradigma de la situación irregular.

quieren compartir sus privilegios con las mujeres, a lxs adultxs no les interesa perder el control sobre lxs niñxs. Además, como señala Bácares Jara (2012: 136), en muchas sociedades no occidentales la participación de lxs niñxs es mucho más antigua como hecho social que como norma. Resulta inocultable que, por ejemplo, en diversos pueblos originarios de América Latina y el Caribe, la participación de lxs niñxs y adolescentes se encuentra integrada a la vida familiar, comunal, política y laboral; no tiene nada de novedoso, es una acción social considerada vital para su desarrollo individual y colectivo. Es que la "participación tiene una historia más larga, fecunda y compleja que su ambiguo reconocimiento como un derecho recién a finales del siglo XX. Como lo recuerda Henk Van Beers, en la cultura vietnamita decir que la participación de los niños es un derecho, contradice el marco cultural ancestral" (Cussiánovich, 2010b: 22), porque es impensable allí la no participación.

Por otra parte, es importante tener en cuenta el contexto en el que se da el surgimiento de la CDN. En su origen la definición de los derechos de lxs niñxs estuvo más influenciada por la pugna ideológica característica de la guerra fría, que llevaba a cada polo a querer imponer los derechos afines a su conveniencia, que por el genuino interés en mejorar las condiciones de vida de las nuevas generaciones (Bácares Jara, 2012: 69); mucho menos por establecer las bases para encausar la emancipación de lxs niñxs sometidos al yugo de la violencia adultista y patriarcal.

Es desde esta óptica crítica que, aunque reconocemos su valioso aporte, afirmamos que los derechos de participación que allí figuran resultaron por demás limitados, restringidos y parcelados, destinando a lxs niñxs a una ciudadanía de segundo nivel (Baratta, 1999). Así, el enfoque de derechos expresado en el paradigma de la protección integral resulta insuficiente *per se* para comprender y reflexionar sobre el involucramiento de lxs niñxs en cuestiones políticas y de ciudadanía. En efecto, como afirman algunos autores, la CDN no deja de tener un "soplo proteccionista" (Cussiánovich y Márquez, 2002), que implica un mayor acento –al menos desde el marco y contexto de producción normativa (Barna, 2015)–, de la

protección por sobre la participación y/o emancipación, dificultando una perspectiva integrada que potencie ambas cuestiones.

Varios elementos subyacen en este modo de concebir a la niñez:

1. La primera tiene que ver con la presencia (y, podríamos decir, fundación) de la idea de infancia hegemónica. Como señalamos más arriba, se trata de una cierta globalización de la imagen occidental y colonialista (eurocéntrica) de lxs niñxs, que supone que éstos son sujetos inocentes, frágiles, que deben realizar algunas acciones (jugar, ir a la escuela, no trabajar, estar exentos de preocupaciones), que se trasladan a todx niñx en tanto marco normativo prescriptivo que se impone, más allá de toda condición contextual. Una niñez universal, que no reconoce contradicciones con la realidad cotidiana de muchxs niñxs, especialmente de nuestra América Latina, que efectivamente deben trabajar, que juegan pero también tienen preocupaciones, que no siempre pueden ir a la escuela, entre otros.

Esta imagen sobre lxs niñxs sugiere que éstos deben ser cuidadxs y protegidxs por adultxs que se suponen capaces, racionales y maduros. De este modo, el cuidado y la protección sobresalen por encima de la importancia de impulsar mayores y mejores espacios para su participación.

2. Por otra parte, la definición de niñx como vulnerable, frágil, "en riesgo", promueve su separación de la esfera pública/política, a la que deben llegar luego de ser equipados de herramientas que se supone les transmiten lxs adultxs (Cockburn, 2007). Lxs niñxs y adolescentes experimentan, de esta manera, múltiples exclusiones del mundo público en nombre de su bienestar, negándose así su capacidad, racionalidad y agencia (Roche, 1999; White, 2002), puesto que es la relación compleja entre exclusión y protección lo que torna difícil la participación de la niñez.

3. Curiosamente, el derecho a la participación de lxs niñxs como tal no existe en la CDN; no es mencionado de esta manera, sino sólo como derecho a la expresión y opinión. De hecho, la palabra *participación,* literalmente, sólo aparece en el Artículo 31 y haciendo referencia, específicamente, a la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento (Bácares Jara, 2012: 146). Es por ello que

este concepto termina siendo limitado y condicionado al objetivo, medio o relación que se pretenda alcanzar. La CDN habilita a una visión instrumental de la participación, es decir, es entendida solamente en tanto medio para otros objetivos, como por ejemplo y en particular, la protección de sus derechos.

4. Lxs niñxs, de acuerdo con la CDN, no sólo dependen de lxs adultxs sino que, además, están a merced de su voluntad. El "interés superior" del niño, allí proclamado, termina siendo lo que lxs adultxs (que ocupan el Estado y sus instituciones) consideran qué es lo mejor para lxs niñxs. Al niñx, no le queda otra que confiar en lxs adultxs y "entregarse a sus manos" (Liebel, 2006: 38). Se impone entonces "(...) despaternalizar el concepto de protección, lo que implicaría poner en tela de juicio la constelación de poder existente entre niños y adultos, dando a los niños la posibilidad de actuar a la misma altura que los adultos" (Liebel, 2006: 32). Es decir, para fortalecer los derechos de participación es necesario despaternalizar lo que entendemos por protección para transformar el ejercicio de la participación en garantía y parte integral de la protección.

5. La jerarquía (que se nos presenta como "natural", aunque sea un hecho histórico y cultural) entre adultxs y niñxs permanece, en efecto, inalterada por la CDN, dado que no ha revertido su consideración como sujetos privatizados, mediante la asunción de una existencia pre-política y pre-ciudadana (Rabello de Castro, 2012: 169).

Nos preguntamos entonces, ¿cómo hacer para que la participación de lxs niñxs no sea un adicional sino parte integral de las relaciones adultxs-niñxs, al mismo tiempo que deje de pensarse como una esfera separada y sin comunicación con el mundo adulto? Quienes escribimos este pequeño ensayo creemos que para terminar con la opresión por edad es necesario superar el actual "Paradigma de la Protección Integral". Como ya señalamos, la Convención ha sido y es una cuestión de adultxs, ya que, si bien aparece como un documento innovador buscando fomentar un cambio para lxs niñxs, en realidad se halla impregnado de ideas y propuestas de lxs adultxs en las cuales subyace una posición dominante y de control que se encuentra naturalizada e invisibili-

zada. En esta misma línea, se ha mencionado que "la Convención proclama al niño y niña como sujeto de derechos pero termina en lo concreto histórico relacionándose con el niño como un objeto" (Cussiánovich et al., 2009:12).

El enfoque de derechos es insuficiente para comprender y reflexionar sobre el involucramiento de lxs niñxs en cuestiones políticas. Por ello, creemos que un enfoque superador implica explorar el tema del posicionamiento social de la niñez desde la perspectiva de su co-protagonismo. Lo abordaremos en el siguiente apartado.

Agencia niña, co-protagonismo y teoría crítica

La niñez no es una etapa de la vida aislada del entendimiento general de la condición humana. La ontología es la misma. Es decir, si el ser humano es un ser social e histórico que varía de acuerdo a los tiempos, lugares y circunstancias en que habita, la niñez es –por añadidura– una construcción social e histórica. Esto significa que es posible ser niño o niña de un modo diferente al impuesto por el modelo de infancia hegemónico. Actualmente, en sociedades no occidentales se es niñx de formas muy diversas. En muchas comunidades se ve ridículo escandalizarse ante el trabajo de las nuevas generaciones, puesto que lxs niñxs trabajan habitualmente y es esperable que así sea; también se considera anómala la socialización escolar, la familia nuclear y el grupo de pares de la misma edad; se tiene otra noción del "riesgo" al que se exponen las nuevas generaciones, resultando absurdo el nivel de sobreprotección que se destina hacia lxs más chicxs de la familia en las sociedades occidentales (Bácares Jara, 2012: 150).

Así como otro mundo es posible, otrx niñx es posible. En este sentido, a continuación compartimos unas seis cuestiones que nos parecen fundamentales para caminar hacia un paradigma otro de niñez.

1. Para empezar, invitamos a repensar una ciudadanía que incluya a la niñez y adolescencia no solo como colectivo con derechos específicos, sino también como un conjunto de subjetividades con incidencia real en procesos generales de carácter político y social (Roche, 1999; Jans, 2004). Es que hasta entonces, así como lxs niñxs han sido marginadxs de la esfera política, de modo consecuen-

te también han quedado segregadxs del mundo de la ciudadanía, quedando atrapadxs entre las nociones de indefensión y voluntad. El discurso occidental sobre los derechos abre la posibilidad –insuficientemente aprovechada– para que las nuevas generaciones sean reconocidas como co-ciudadanxs, y no de forma meramente instrumental. Existir de modo instrumental para el mundo adulto es sólo valer en tanto persona futura, destinatario de sensibilidades sociales adultas, parte del mundo doméstico, privado, lo que es igual a ser invisible social y políticamente (Cussiánovich, 2011: 37).

Al pensar en la ciudadanía para todxs, nos referimos a las prácticas que la constituyen, como camino, como proceso, no orientadas a sostener el estatus quo, sino a transformarlo. Se trata de asumir una "ciudadanía centrada en la diferencia" (Liebel, 2006), al proponer como posible (y necesaria) una experiencia de pertenencia y de participación en la lógica del reconocimiento de las diversas características de los diferentes grupos de ciudadanxs, con sus diferentes contextos históricos, sensibilidades e intereses y de la pertenencia, sin que los criterios normativos de la ciudadanía sean predeterminados (Rojas Novoa, 2012).

2. Avancemos un poquito más. Es necesario refundar las relaciones sociales intergeneracionales. El paradigma del Protagonismo Infantil (Liebel, 2000; Alfageme y otros, 2003; Cussiánovich, 2010a) –que nosotrxs optamos por nombrar como Protagonismo de la Niñez, dada la etimología de la palabra "infancia"–, además de considerar al/la niñx como un ser capaz y competente, plantea la necesidad de refundar la relación adultx-niñx, es decir, el modo general en que concebimos la invitación a las nuevas generaciones a la vida.

El Protagonismo Infantil como horizonte comenzó a postularse en América Latina hace ya casi cuarenta años junto con el nacimiento y desarrollo de diversas experiencias de organización social y política de niñxs y adolescentes: nos referimos a los movimientos sociales de NATs (niñxs y adolescentes trabajadorxs), que se volvieron expresión contundente de la necesidad de avanzar todavía mucho camino en la perspectiva de fortalecer el protagonismo social de las nuevas generaciones. Dichas experiencias fueron fuertemente

cuestionadas por su posición con respecto al trabajo de lxs niñxs y adolescentes, lo que generó un rechazo que –en muchos sectores– todavía perdura y que obnubila la posibilidad de valorar y reproducir iniciativas similares, donde efectivamente lxs más chicxs tengan la posibilidad de ser protagonistas sociales y políticos y luchar por la conquista efectiva de sus derechos.

En esta dirección, la participación ya no se reduce a una función instrumental. Conlleva un salto cualitativo al incidir en el proceso del ejercicio del conjunto de los derechos, colocando a lxs niñxs como actores sociales, y no meros ejecutores o consentidores de algo (Alfageme y otros, 2003). El protagonismo social de la niñez nos interpela a cuestionar el adultocentrismo patriarcal, elevando y/o consolidando el estatus político y social de lxs niñxs en nuestras sociedades al pretender generar una ruptura con cualquier forma de violencia adultista.

En este mismo sentido, en el libro de Erika Alfageme, Marta Martínez y Raquel Cantos, se ha afirmado que

> El protagonismo de la infancia no puede ser sólo considerado una propuesta conceptual, ya que posee de manera inherente un carácter político, social, cultural, ético, espiritual que exige una pedagogía y permite replantear el estatus social de la infancia y de los adultos, en la sociedad. El protagonismo como referente conceptual y como derecho de todo ser humano y todo colectivo social, lleva consigo un mensaje que explícitamente nos revela su naturaleza: el ser humano es un ser "competente" (Alfageme y otros, 2003: 51).

Asimismo, hablar de protagonismo implica considerar los aportes de lxs nis de modo valioso, susceptibles de influir en la esfera política y/o pública; sujetos que, como hemos venido afirmando, han sido históricamente marginalizadxs y excluidxs de esa posibilidad.

3. Postular el protagonismo de la niñez no significa, desde esta perspectiva, que lxs niñxs se comporten como adultxs: que se subjetiven como niñxs, que piensen como niñxs, que proyecten como niñxs, que se organicen como niñxs, que asuman responsabilidades

como niñxs, que se enojen como niñxs, y que estos aspectos vinculados a su ser y hacer en el mundo sean considerados como propios de personas humanas; no como aquello que viene de quien todavía no conoce la "verdadera vida". En este sentido, la expresión propia, la opinión tomada en cuenta, la libre asociación, la participación protagónica, la actoría social son los principales elementos que nos encaminan hacia nuevas formas de ser niñx en la vida humana. En otras palabras, significa considerar a lxs niñxs y adolescentes como sujetos sociales y políticos con capacidad para decidir, optar, cuestionar, soñar en tanto personas al igual que lxs adultxs, pero de diferente modo; y que estas acciones verbales afecten a la sociedad en su conjunto. Sin embargo, esto no quiere decir consultarle o hablarle *al* niñx (Lewkowicz, 2011: 130), en tanto sujeto aislado. Nadie puede adjudicarse representatividad por poseer cierta cualidad específica (en este caso la edad). No necesariamente una persona afrodescendiente –por poner un ejemplo– puede actuar o decidir en representación de los intereses de la comunidad afrodescendiente. No cualquier persona homosexual puede actuar o decidir en representación de los intereses de la comunidad LGTTBIQ. ¿Qué hace la diferencia? Que exista organización; que haya proceso colectivo de debate, construcción de diagnósticos, análisis y discusión política, toma de decisiones y elaboración de conclusiones. Veamos otro ejemplo. Que unx directorx de escuela le pregunte a un niño, niña o adolescente aisladx qué piensa sobre determinado tema, y considerar su respuesta como "la opinión de lxs niñxs" a la hora de tomar una decisión que afectará los intereses de lxs estudiantes de toda la escuela, no es lo que estamos planteando. Ni en lo más mínimo. Las relaciones de poder existentes entre el mundo adulto y el de la niñez hacen que en donde lxs niñxs se sientan en una situación de inferioridad/debilidad contestarán –muy probablemente– lo que esx adultx espera escuchar, o bien, si ese niñx en particular está en contra de lo que quiere dichx director/a puede que reaccione defendiéndose con inconducta, capricho y/o desafío inconveniente a la autoridad (lo que por lo general luego se volverá en su contra). Desde esta óptica, individualizar al niñx es muy probablemente

"desposeerlo como sujeto de pensamiento", es "convertirlo en la institución Infancia" (Lewkowicz, 2011: 130), y por lo tanto, anular su subjetividad. Tal vez dentro de muchos años cuando el vínculo intergeneracional aloje otro contenido, el fortalecimiento de la voz de lxs niñxs y adolescentes desde organizaciones sociales y políticas propias –nuevas institucionalidades instituyentes–, no sea necesario. Hoy, en este contexto adultista, lo es.

4. El ejercicio del protagonismo de las nuevas generaciones no podría volverse realidad sin adultxs que lo promuevan y estén dispuestxs a ceder espacios de poder. Porque –como ya se viene señalando– lejos está esta perspectiva de bregar por una *niñocracia*: no se trata de que lxs niñxs comiencen a decidir contra lxs adultxs, sino *con* lxs adultxs. Es por eso que valoramos la noción de co-protagonismo. Se habla de co-protagonismo para marcar la interdependencia que nos hace libres y autónomos (Cussiánovich, 2010a). En este nuevo marco, la relación niñx-adultx exige simultáneamente la afirmación de su protagonismo y que lxs adultxs no renuncien a su propio protagonismo. Es decir, que las decisiones sean el producto de un diálogo y acuerdo intergeneracional, sin imposiciones ni de un lado ni del otro.

No puede concebirse la relación como unxs sobre otrxs, sino como juntxs y a partir de lo que cada cual es, asumir la tarea común, los desafíos que nos retan como conjunto. Se trata de una relación que promueve el desarrollo y ejercicio del protagonismo integral de ambxs, es decir el co-protagonismo de ambxs con sus propias características, identidades, modos de ser, etc., que comparten un proyecto social común en la diversidad. Una relación donde se reconoce tanto a lxs niñxs como a lxs adultxs como sujetos políticos, es decir que actúan, interpretan e interpelan, y que ambxs cumplen roles específicos dentro de la sociedad o comunidad.

5. Problematizar la participación de lxs niñxs en distintos escenarios públicos nos interpela a considerar la especificidad de la agencia política infantil. Kallio y Hakli (2015), por ejemplo, afirman que la misma es ambivalente, está cargada de una variedad de significados, vinculado a la relación y fronteras entre la política y lo público y la esfera privada, evidenciando la exclusión de la niñez del

ámbito político como algo naturalizado. Una reflexión sobre aquello que es considerado "política" y aquello que queda por fuera también merece ser traído aquí. En esta línea, Rabello de Castro (2012) se pregunta ¿cómo hacer para trascender esa tradicional división, sin que tampoco todo (o nada) sea política? Se reserva generalmente la "política" a los espacios institucionalizados o eventos políticos significativos de larga escala, atados a estatutos institucionales. Pensar a lxs niñxs como agentes políticos (y no sólo sociales), nos conduce entonces a reflexionar sobre las prácticas cotidianas de estos sujetos como actos políticos.

Abordar cuestiones políticas, desde la perspectiva de niñxs, apela a imaginar nuevos caminos para pensar la noción de política a la luz de *lo niño*, además de examinar la relación que hay entre ambas, con y sin mediación de lxs adultxs, pues si bien es cierto que es crucial el acompañamiento de lxs adultxs en el paulatino acercamiento al ámbito de la política, resulta fundamental conocer cómo es que niñxs desarrollan, adquieren y significan por sí mismos (en las experiencias políticas que viven) saberes y prácticas (Torres, 2012).

Incorporar a lxs niñxs como actores políticos implica, en efecto, promover la pluralización del espacio público, impulsando que éste logre adaptarse a lxs niñxs en formas apropiadas y no solamente que éstxs se adapten a formas pre-moldeadas por adultxs en la que no tuvieron ninguna participación. Para tal fin, es interesante pensar en la idea de un espacio intermedio entre preocupaciones del orden privado y la acción política pública para poder modificar las relaciones al interior de la esfera privada (Cockburn, 2007).

6. Postulamos el co-protagonismo como necesidad ética, enmarcado en "una teoría crítica de las teorías de infancia" (Cussiánovich, 2011: 38). Para ello se vuelve necesario, entre otras cuestiones, repensar la niñez desde las cosmovisiones no occidentales. Veamos un ejemplo. Es sabido que la certeza esgrimida por René Descartes allá por el siglo XVII, *"Yo pienso, luego existo"*, marca el comienzo de la filosofía moderna occidental: comienza a pensarse la naturaleza del Hombre [Mujer] a partir del Yo, del individuo abstracto. Al pensar el estado natural del Hombre [Mujer] desde el individuo

aislado, se relativizó implícitamente su predisposición natural a la vida social. Y a su vez, significó la asunción de la racionalidad como principio básico para existir, para ser: *Soy humano porque Yo, individuo, pienso/razono*. Por el contrario, encontramos un paradigma otro si nos remitimos a la filosofía subyacente a las culturas andino-amazónicas. Lo que funda al ser no es ni su individualidad ni su racionalidad. En las culturas andino-amazónicas la existencia es relación. Y es relación ininterrumpida. "En la relacionalidad radica la posibilidad de devenir "ente", de ser, de existir" (Cussiánovich, 2010b: 236). De este modo, no sólo esta cosmovisión cuestiona la racionalidad como fundamento del ser (humano), sino que además señala su carácter antropocéntrico, pues "en la relacionalidad del todo -principio holístico- radica el eje central de la comprensión de la vida, la matriz de saberes que devienen sabiduría" (Cussiánovich, 2010b: 236). Relacionalidad significa supeditar la existencia, no sólo al vínculo intersubjetivo entre seres humanos, sino también a la relación armoniosa con la naturaleza toda, con el cosmos.

Como planteamos más arriba, la modernidad negó la condición de sujeto a todo aquel que –supuestamente– no disponía de razón. Una teoría crítica de la niñez deberá, entonces, repensarse a la luz de las filosofías no occidentales. Junto a ello, es menester que asuma el co-protagonismo como necesidad ética, que postule una intergeneracionalidad emancipatoria, desde un promovido internacionalismo de la niñez popular apoyado en una intrageneracionalidad solidaria, y que problematice sobre la pertinencia de crear modos alternativos de producción y reproducción de la vida sin excluir a las nuevas generaciones.

El sentido profundo de la noción aquí propuesta de protagonismo (de la niñez *junto al* de la adultez) cuestiona la posibilidad de pensar en definiciones rígidas, estáticas. Tiene que ver con la afirmación del(los) sujeto(s) en tanto actor(es) social(es), y por tanto, con el proceso vivo de los lazos humanos; "significa *llegar a ser siendo permanentemente en devenir, en seguir siendo para llegar a ser*, es decir, no como concluyendo o llegando a un punto final, sino como proceso en incesante construcción y constitución" (Cussiánovich, 2010c: 38).

Comentarios finales

A lo largo del presente ensayo problematizamos el estatus social y político de lxs niñxs y adolescentes en nuestras sociedades y en la lucha por el cambio.

Nuestro sistema capitalista y patriarcal, adosado a una cultura fuertemente adultista que resalta los valores que se asocian a la adultez (racionalidad, competencia, capacidad) y desprecia todo aporte del mundo de lxs niñxs, colabora en sostener y consolidar ese estatus subordinado, oprimido y marginalizado al que resultan condenadas las nuevas generaciones.

En este sentido, si bien es cierto que la CDN ha puesto fin al paternalismo tradicional en la medida que considera a lxs niñxs y adolescentes sujetos, de modo independiente a lxs adultxs, no ha llegado a trastocar las bases del paternalismo moderno que afectan a nuestras sociedades (Liebel, 2006). Para ello viene a dar luz la apuesta por el co-protagonismo, que –como vimos– supone superar los pensamientos arraigados en el adultocentrismo y redefinir las relaciones de subordinación y dependencia que se han dado a lxs niñxs históricamente.

Para dar esa lucha y esa resistencia al lugar de marginación y subordinación, no son otros que lxs mismos niñxs, a través de su participación directa, activa, organizada, quienes tienen la herramienta vital para esta finalidad. En efecto, la lucha por el co-protagonismo de la niñez en este continente signado por la pobreza y la desigualdad creciente, es una lucha contra la discriminación, segregación social, subordinación entre otros elementos que configuran y limitan la posibilidad de la participación de lxs niñxs en la sociedad. Los movimientos sociales de niñxs, de esta manera, ponen en tela de juicio el patrón adultista de las sociedades, y lo hacen desde su lugar de subalternxs (objetos) de lxs adultxs, reclamando el reconocimiento de la diferencia de modo que no se perpetúe la desigualdad. Esto implica que lxs adultxs deben respetar la dinámica propia y las formas de organización y de comunicación de los movimientos de niñxs.

Ese protagonismo de lxs niñxs no puede ser meramente individual, sino que requiere una participación colectiva, socialmente valorada, cuyas raíces constituyen uno de los mayores desafíos para alcanzar el co-protagonismo anhelado. Al mismo tiempo, lxs adultxs nos debemos reflexiones, prácticas y vigilancias constantes sobre nuestro poder, en tanto situación de privilegio, a fin de saber acompañar, colaborar, coadyuvar a lxs niñxs y su lucha, nunca para sustituirlxs ni reproducir la opresión a la que son sometidxs, sino para hacernos cargo de que una nueva sociedad requiere de la grandeza y sabiduría de adultxs que asuman que *necesitan* a lxs niñxs para la emancipación de la condición humana.

Referencias bibliográficas

Alfageme, E.; Martínez, M. y Cantos, R. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Edición Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Bácares Jara, C. (2012). *Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño*. Lima: Ifejant.

Baratta, A. (1999) Infancia y democracia. En *Derecho a tener derecho. Infancia, derecho y políticas sociales en América Latina*, tomo 4. Montevideo: UNICEF, pp. 207-236.

Barna, A. (2015). La gestión de la infancia entre lo local y lo global. Una etnografía sobre intervenciones destinadas a "restituir derechos de niños" en dispositivos estatales en el marco de la Leyes de Protección Integral. (Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cockburn, T. (2007). Partners in Power: a Radically Pluralistic Form of Participative Democracy for Children and Young People. *CHILDREN & SOCIETY VOLUME 21*. pp. 446–457.

Cussiánovich, A. (2008). *Ensayos sobre Infancia I. Sujeto de Derechos y Protagonista* Ifejant: Lima.

Cussiánovich, A. (2010a). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura.* Lima: IFEJANT.

Cussiánovich, A. (2010b). Ensayos sobre Infancia II. Sujeto de Derechos y Protagonista. Lima: Ifejant.

Cussiánovich, A. (2010c). Paradigma del protagonismo. En *INFANT*, Materiales de Trabajo N°2. Lima: IFEJANT.

Cussiánovich, A. (2011). Hacia un nuevo contrato social por la dignidad de los niños y niñas. En *INFANT*, Materiales de Trabajo N°3. Lima: IFEJANT.

Cussiánovich A y Márquez A. (2002) *Hacia una participación protagónica de niños, niñas y adolescentes*. Lima: Save the Children Suecia.

Cussiánovich, A.; Castro, J. M.; Tejada, L. R.; Valencia Corominas, J. y Figueroa, E. (2009). *Participación de los niños y niñas. Balance a los veinte años de la Convención*. Lima: IFEJANT.

Cordero Arce, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Lima: IFEJANT.

Duarte Quapper, C, (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *ULTIMA DÉCADA* Nº36, CIDPA Valparaíso, Julio 2012, pp. 99-125.

Duarte Quapper, C. (2015) El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/377434

Jans, M. (2004) Children as Citizens. Towards a contemporary notion of participation. En *Childhood*, Vol.11, Nº 1.

Kallio, K. y Häkli, J. (2015) Children and young people's politics in everyday life. *The Beginning of Politics*, 1–16. London and York: Routledge.

Lerner, G. (1986). La creación del Patriarcado. Barcelona: Crítica.

Lewkowicz, I. (2011). "¿Existe el pensamiento infantil?" y "Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia?", en Lewkowicz, I. y Corea, C., *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Liebel, M. (2000) *La otra infancia*. Lima: IFEJANT.

Liebel, M. (2006) *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Liebel, M. (2007) Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En *Participación Infantil y Juvenil en América Latina* (1era ed.) (pp. 113-146) Universidad Autónoma Metropolitana: México.

Morlachetti, A. (2006). *Que cien años fue ayer*. Buenos Aires: Escuela Talleres Gráficos Manchita.

Pavez Soto, I. (2012) Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. En *Revista de Sociología*, Nº 27, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, pp. 81-102.

Rabello de Castro, L. (2012) Children, democracy and emancipation. En *Alternatives: Global, Local, Political* May 2012 vol. 37 no. 2, pp. 165-177.

Roche, J. (1999). Children: Rights, participation and citizenship. En *Childhood* Vol. 6(4). Londres: Sage.

Rojas Novoa, M. S. (2012) Figuras de la participación infantil y adolescente en el continente americano: Reflexión sobre los procesos regionales de construcción de ciudadanía. En *Praxis. Revista de Psicología,* año 14, nº 21, pp. 111-131.

Torres, E. (2012). La participación de niños y niñas en pueblos indígenas que luchan por su autonomía. En *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos.* Año 4, No. 7, noviembre 2012 - mayo 2013. México: Ednica IAP.

White, S. (2002). Being, Becoming and Relationship. Conceptual Challenges of a Child Rights Approach. En *Development*" *Journal of International Development* 14 (8).

EL **FUTURO**
DE LOS **NIÑOS**
ES SIEMPRE
MAÑANA
será tarde...
HOY

Gabriela Mistral

Representante de la Asamblea REVELDE, a través del Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niñxs y Adolescentes Trabajadorxs, en el VII Congreso Mundial por los derechos de la Infancia y la Adolescencia, elegida redactora del Documento Final en representación de lxs niñxs que participaron. Asunción, Paraguay, Noviembre de 2016.

Representantes de la Asamblea REVELDE relatando su experiencia de organización ante un grupo de adultxs, en el marco de una formación coordinada por La Miguelito Pepe. Marzo, 2017.

Exposición de representantes de la Asamblea REVELDE en el Foro sobre Protagonismo Infantil organizado por lxs autorxs colectivxs de este libro, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Octubre, 2015.

Verdades de niñxs y de locxs

Apuntes para repensar la educación y el trabajo desde Simón Rodríguez y José Martí

Por Hernán Ouviña

Hace 24 años que estoy hablando,
y escribiendo pública y privadamente,
sobre el sistema Republicano, y,
por todo fruto de mis buenos oficios,
he conseguido que me traten de LOCO.
'Los niños y los locos dicen las verdades'.
Simón Rodríguez, Extracto sucinto de mi obra sobre Educación Republicana (1848)

Hay personas que se anticipan al momento histórico en el que viven, así como hay textos que escamotean la intención de quien contribuyó a parirlos. Salvo contadas excepciones, resultan incomprendidxs en su época, consideradxs locxs y sin sentido alguno, ilusxs soñadorex o herejes trasnochadxs. Sin embargo, a pesar de que la mayoría de sus contemporánexs les haya dado la espalda, las futuras generaciones caen en la cuenta de que no erraron, sino que llegaron a destiempo, para proponer y ensayar utopías que, de tan rupturistas, eran difíciles –sino imposibles– siquiera de imaginar por sus coetánexs, en especial por lxs adultxs. Simón Rodríguez (1769-1854) y José Martí (1853-1895) fueron, precisamente, dos de estos hombres, y sus textos y gestos resultaron ser de aquellos que, de manera magistral y provocativa, supieron anticipar los tiempos venideros.

Nacidos en realidades profundamente injustas y conservadoras que padecían la opresión colonial en todos los planos de la vida social (el económico, el político, el cultural y, por supuesto, el

educativo), desde jóvenes tuvieron a la trashumancia y la migración forzada como un rasgo clave de sus personalidades, visitando diversos países y entornos para conjurar el exilio y aprender en ellos saberes, sentires y haceres, así como destrezas y oficios varios en pos de aportar a un proyecto colectivo de liberación de los pueblos de Nuestra América. A pesar de su osadía y empeño –o tal vez precisamente por ello– fueron derrotados y murieron de la peor manera. Rodríguez, ya anciano y pobre, en la casi completa marginación del desierto del noroeste peruano; Martí, asesinado durante los primeros combates en la incursión en Cuba, junto al ejército rebelde que ayudó a fundar, sin recursos y a pulmón, durante su prolongado exilio en las "entrañas del monstruo".

Por ello rescatarlos del olvido y valorar sus aportes pedagógico-políticos y su compromiso militante y ético, de lucha inquebrantable frente a cualquier situación de privilegio u opresión y en favor de las nuevas generaciones, constituye hoy una tarea imprescindible para quienes seguimos empeñadxs en contribuir a ese sueño invariante de una segunda y definitiva independiente. Porque son parte de una herencia subterránea e invisible de nuestros pueblos, y porque consideramos que sus enseñanzas e iniciativas resultan sumamente vigentes para problematizar y poner en cuestión las concepciones hegemónicas que, en torno de la niñez, la educación y el trabajo, existen en nuestras sociedades, pero también debido a que brindan pistas para ensayar nuevas maneras de construirlas a partir del protagonismo de niños y niñas.

La vida como escuela a cielo abierto

Es conocido que tanto Rodríguez como Martí dedicaron la mayor parte de sus vidas a la praxis educativa, entendida en un sentido amplio e integral. Más allá de tener el primero un nombramiento "formal" como maestro de primeras letras e incluso fungir por un breve lapso de tiempo de director de enseñanza pública, y el segundo no ostentar cargo equivalente alguno (poco importa esto para quienes consideramos que la pedagogía liberadora no es cuestión de títulos), ambos ejercieron la función de educadores en escuelas

y también en ámbitos domésticos, desde muy jóvenes y hasta el final de sus días. Lo curioso es que ejercitaron ese rol más en otras latitudes, que en sus respectivas tierras natales: el "loco" *Samuel Robinson* en diversas regiones de Europa (tal fue la nueva identidad con la que decidió rebautizarse durante esos más de 20 años que vivió del otro lado del océano) así como en lo que hoy es Bolivia, Ecuador y Chile; el *Apóstol* cubano en variados territorios de América, entre los que se destacaron Guatemala, Venezuela y Nueva York. Pero además de estas incursiones explícitas en la tarea magisterial, redactaron ensayos destinados a la formación de las futuras generaciones, publicaron libros, opúsculos y artículos abocados a la problemática de la escuela, brindaron conferencias, escribieron versos o epístolas y compartieron platicas acerca de la necesidad de una nueva educación, y hasta se embarcaron en proyectos revolucionarias clandestinos para lograr quebrantar la condición colonial en la que se encontraban sumidas sus queridas naciones, teniendo siempre como eje de todas estas apuestas a la emancipación intelectual. Como es sabido, Rodríguez fue el maestro particular –y verdadero albacea– de un niño muy especial llamado Simón Bolívar, antes de que éste –ya en su fase adulta– lidere el proceso independentista de una parte importante del continente americano. El libertador reconoció incluso la enorme influencia que sobre él tuvo Robinson, y en una de sus emotivas cartas le llega a expresar sin tapujos a Don Simón: "Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso". Pero más allá de este evento trascendental, la apuesta invariante de Rodríguez era por fundar escuelas de carácter público y gratuito, donde la columna vertebral fuese la educación popular y el objetivo principal "crear voluntades" para una vida digna. Por ello siempre dotó de centralidad a la niñez y a las "primeras letras" en su proyecto revolucionario. No obstante, tuvieron que pasar casi 200 años para que, nuevamente, su espíritu libertario cabalgue por las tierras de Nuestra América y sea revitalizado por maestras, educadores, activistas, jóvenes e impulsores de propuestas culturales y pedagógico-políticas, en particular en la Venezuela bolivariana y chavista.

Lo mismo puede decirse de Martí. Formador de toda una pléyade de revolucionarixs en el exilio, maestro de niñxs y jóvenes ávidxs de saberes y de haceres emparentados con la realidad circundante que pretendían conocer y transformar, siempre tuvo a la educación como llave de ingreso a –y potente martillo para la construcción de– un mundo descolonizado. Sin embargo, tras su caída en combate, su legado fue desvirtuado o bien dejado a un lado. Si bien algunxs militantes mantuvieron la llama de su obra encendida en las décadas siguientes, será recién con la gesta encabezada por el Movimiento 26 de Julio que vuelva a activarse para iluminar nuevos proyectos emancipatorios en Cuba y en Nuestra América. Es conocida la anécdota: durante el juicio que le realizan al joven Fidel Castro por el asalto al cuartel Moncada, al ser interrogado por quién había sido el autor intelectual de ese hecho, respondió sin medias tintas con un solo nombre: "José Martí". Incluso en su alegato de defensa *La historia me absolverá*, una de las pocas referencias a la obra de Martí es aquella donde se cita un párrafo de *La Edad de Oro,* la revista elaborada por él para niños y niñas. Recordarlo implica, por tanto, revitalizar la centralidad que supo tener la niñez en su propuesta emancipatoria, ya que no se equivocaba el *Che* Guevara cuando, en ocasión de la conmemoración del natalicio de Martí, al brindar un emotivo discurso expresó que "de todos los amores de Martí, su amor más grande estaba en la niñez y en la juventud, que a ellas dedicó sus páginas más tiernas y más sentidas y muchos años de su vida combatiendo" (Guevara, 1988).

Inventamos o erramos: la apuesta por una educación original y descolonizadora.

Aunque pueda resultar paradójico, en pleno proceso de lucha y confrontación armada, Simón Rodríguez y José Martí conciben a la educación como columna vertebral de sus proyectos revolucionarios. Sumidos en un contexto de guerras de liberación y cruentas batallas en favor de la descolonización, apuestan por una práctica que dista de ser autoritaria, y que se encuentra en las antípodas de la imposición y el verticalismo inherentes a toda guerra. Al margen

de las coyunturas específicas en las que están inmersos, entienden que sin duda es preciso *vencer al enemigo* colonial con las armas en la mano, pero que ello presupone una tarea tanto o más titánica: *convencer a las y los aliados de la necesidad de construir una sociedad radicalmente nueva y democrática*. Educar no se reduce para ellos, por lo tanto, a transmitir conocimientos, brindar herramientas de análisis o propagandizar ideas. Es, ante todo, *aportar a la creación de pueblos activos*, protagonistas de su destino y con capacidad de pensamiento y acción propios, jamás sumisos ni ciegos obedientes. "Nada importa tanto como tener pueblo: formarlo debe ser la única ocupación de los que se apersonan por la causa social", sugiere nuestro maestro caraqueño en su libro *Sociedades Americanas* (Rodríguez, 1990). He aquí una cuestión por lo general desestimada en aquellas lecturas superficiales de los procesos independentistas. El hecho de que sus principales referentes no buscaron tan sólo una ruptura jurídico-política con España, Portugal u otras potencias europeas, sino también de quiebre radical con el colonialismo intelectual que ellas habían impuesto en las poblaciones locales del continente.

Si al decir de Robinson *para hacer repúblicas es menester gente nueva*, ¿cómo superar entonces la condición de "súbditxs" en el plano mental sin reproducir las prácticas y costumbres cotidianas? ¿De qué manera construir una sociedad distinta que tenga como precepto a la igualdad, no sólo en términos formales ni como un horizonte lejano y remoto, sino en tanto punto de partida y principio de organización general? La respuesta a estos interrogantes debía buscarse en una concepción de la educación distante de las heredadas de la colonia, e incluso totalmente diferentes de aquellas que se intentan ensayar en otras realidades emergentes, como la norteamericana y la francesa. Ni Rodríguez ni Martí desmerecen los posibles aportes que éstas puedan brindar para la construcción de una propuesta educativa acorde a nuestra identidad latinoamericana, siempre y cuando no se haga del "calco y copia" una regla a implementar. Para expresarlo en palabras del maestro de Bolívar, es fundamental "sentir bien la diferencia que hay entre adoptar y

adaptar, para no desechar lo que pueda ser útil y para no errar en las aplicaciones", ya que nuestro continente esta llamado "a ser modelo de la buena sociedad, sin más trabajo que adaptar (...) Tomen lo bueno –dejen lo malo– imiten con juicio – y por lo que les falte INVENTEN" (Rodríguez, 2007).

Este párrafo resulta sugerente debido a que quienes suelen citar a Rodríguez, lo interpretan como alguien que reniega absolutamente de las posibles contribuciones formulados en otras regiones o tiempos históricos, cuando en rigor lo que siempre pretendió fue realizar un doble ejercicio: *adoptar* y simultáneamente *adaptar*, es decir, no recibir jamás de manera pasiva y mecánica esas concepciones, propuestas y enseñanzas, sino resignificarlas y actualizarlas en función de la realidad en la que pretende ponerlas en práctica. Por ello culmina de manera contundente con su clásica arenga:

> Los gobiernos deben ver en la primera escuela el fundamento del saber y la palanca del primer género con que han de levantar los pueblos al grado de civilización que pide el siglo. El interés general está clamando por una reforma de la instrucción pública; la América está llamada por las circunstancias a emprenderla: La América no debe imitar servilmente, sino ser original. Enseñen, y tendrán quien sepa; eduquen, y tendrán quien haga. La guerra de la Independencia no ha tocado a su fin (Rodríguez, 1990).

En igual sentido, Martí dirá en su imperecedero ensayo titulado *Nuestra América* que

> los jóvenes de América se ponen la camisa al codo, hunden las manos en la masa, y la levantan con la levadura de su sudor. Entienden que se imita demasiado, y que la salvación está en crear. Crear, es la palabra de pase de esta generación. El vino, de plátano, y si sale agrio, ¡es nuestro vino!

Educar para la vida supone además no emular ni intentar repetir cual recetario las dinámicas formativas propias de otras realidades:

> ¡si a estas inteligencias nuestras se las pusiese a nivel de su tiempo, si no se las educase para golillas y doctos de

> birrete de los tiempos de audiencias y gobernadores; si no se les dejase, en su anhelo de saber, nutrirse de vaga y galvánica literatura de pueblos extranjeros medio muertos; si se hiciese el consorcio venturoso de la inteligencia que ha de aplicarse a un país y el país a que ha de aplicarse; si se preparase a los sudamericanos, no para vivir en Francia, cuando no son franceses, ni en los Estados Unidos, que es la más fecunda de estas modas malas, cuando no son los norteamericanos, ni en los tiempos coloniales, cuando están viviendo ya fuera de la colonia, en competencia con pueblos activos, creadores, vivos, libres, sino para vivir en la América del Sur! (Martí, 2011).

No obstante, en un sentido similar al de Rodríguez, admite la posibilidad de nutrir al proyecto emancipatorio enraizado, con aportes y aprendizajes de otras latitudes, aunque sin dejar de proclamar: "Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas" (Martí, 2010c). El punto de partida de su concepción general de la educación es, pues, vincular la función de la escuela a la de la sociedad futura por la que se lucha, rompiendo marras con lo que según él constituía hasta ese entonces una "vida de castas", ya que no debe haber disociación alguna entre la escuela y la realidad circundante que se busca transformar, por lo que concluye que "en nuestros países ha de hacerse una revolución radical en la educación". Y en una perspectiva de continuidad con la herencia rodriguista, afirma finalmente que educar es hacer de cada persona "resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él (...) es prepararlo para la vida" (Martí, 2011).

Esta común originalidad se combina con una sugerente vocación descolonizadora presente también en ambos.

> El Colegio de la Latacunga se distinguirá poniendo: una cátedra de castellano, otra de quichua, una de física, otra de química, otra de historia natural, en lugar de teología, derecho y medicina, que se enseñan en Quito (...) ¡Más

> cuenta nos tiene entender a un indio que a Ovidio!", provoca Rodríguez. La insistencia en conocer las lenguas indígenas y forjar desde ellas un proceso de educación intercultural es notable: "Castellano y quichua: el primero es de obligación y el segundo de conveniencia. El latín no se usa sino en la iglesia; apréndalo el que quiera ordenarse (...) ¿Es posible que vivamos con los indios, sin entenderlos? Ellos hablan bien su lengua, y nosotros, ni la de ellos ni la nuestra (Rodríguez, 1955).

Incluir, pero no para homogeneizar ni domesticar, sino en pos de combinar identidades, idiomas, cosmovivencias y tradiciones diversas, sin jerarquizarlas (ya que "no hay libertad donde hay amos"), desde una concepción de dialoguicidad y apertura que anticipa en mucho las exigencias forjadas por los pueblos indígenas y afroamericanos, en particular en su último siglo de resistencia anti-colonial.

Su concepción nos reenvía, a su vez, a "la idea de la pluralidad de civilizaciones" de la que nos habla Roberto Fernández Retamar (2008). En efecto, basta leer algunos de los cuentos redactados por Martí para *La Edad de Oro* (revista para niñas y niños creada exclusivamente por él en 1889, y de la que llegaron a salir varios números), entre ellos "La historia del hombre, contada por sus casas", "Las ruinas indias" y "Un paseo por la tierra de los anamitas", para detectar esta manía descolonizadora. En el primero de ellos, el relato se inicia dando cuenta del carácter *histórico* de las múltiples formas de habitar el mundo: "Ahora la gente vive en casas grandes, con puertas y ventanas, y patios enlosados, y portales de columnas: pero hace muchos miles de años los hombres no vivían así, ni había países de sesenta millones de habitantes, como hay hoy" (Martí, 2010). En paralelo a este meticuloso ejercicio de *desnaturalización* del derrotero de las casas –que transita desde las primeras cuevas del paleolítico y se detiene en las cabañas de esquimales, las chozas africanas, las tiendas indias, las casas de galos, germanos, hebreos y egipcios, los edificios construidos por aztecas, quechuas y mayas, así como los palacios de fenicios, árabes y persas– nuestro maestro

nos advierte que, a través de este tipo de historias, las y los niños se forman despojados de una mirada soberbia y autocentrada en su propio pueblo, ya que "estudiando se aprende eso: que el hombre es el mismo en todas partes, y aparece y crece de la misma manera, y hace y piensa las mismas cosas, sin más diferencia que la de la tierra en que vive" (Martí, 2010).

Lejos de apelar a Europa como continente supuestamente "avanzado" y referencia unívoca en la historia de la humanidad, nos dice en este mismo cuento que "cuando los hombres de Europa vivían en la edad de bronce, ya hicieron casas mejores, aunque no tan labradas y perfectas como las de los peruanos y mexicanos de América" (Martí, 2010: 55). Y tal como hará en los otros números de la revista, como por ejemplo el que lleva por título "El Padre Las Casas", dedicado a recuperar la figura de Fray Bartolomé de Las Casas, quien bregó por la defensa de los indios y, con valentía, hizo públicos "los horrores que vio en las Américas cuando vino de España la gente de la conquista" (Martí, 2010), no dudará en aprovechar aquel relato de la historia de los hogares para denunciar la acción destructiva de los conquistadores en nuestro continente.

Ya hablando en tiempo presente, les susurrará a los niños que "en nuestra América las casas tienen algo de romano y de moro, porque moro y romano era el pueblo español que mandó en América, y echó abajo las casas de los indios –se lamenta–. Las echó abajo de raíz: echó abajo sus templos, sus observatorios, sus torres de señales, sus casas de vivir, todo lo indio lo quemaron los conquistadores españoles y lo echaron abajo, menos las calzadas, porque no sabían llevar las piedras que supieron traer los indios, y los acueductos, porque les traían el agua de beber" (Martí, 2010). A pesar de estos fragmentos críticos, Martí cierra *esta historia que aún no es Historia*, con un mensaje esperanzador:

> Ahora todos los pueblos del mundo se conocen mejor y se visitan: y en cada pueblo hay su modo de fabricar, según haya frío o calor, o sean de una raza o de otra; pero lo que parece nuevo en las ciudades no es su manera de hacer casas, sino que en cada ciudad hay casas moras, y griegas,

> y góticas, y bizantinas y japonesas, como si empezara el tiempo feliz en que los hombres se tratan como amigos y se van juntando (Martí, 2010).

Asimismo, en *Meñique*, versión adaptada del conocido cuento de Laboulaye sobre *Pulgarcito*, Martí arriesga una hipótesis esencialmente pedagógica: "el saber vale más que la fuerza". Y a modo de cierre del primer número de la revista, refuerza esta idea al argumentar que "antes todo se hacía con los puños: ahora, la fuerza está en el saber, más que en los puñetazos; aunque es bueno aprender a defenderse, porque siempre hay gente bestial en el mundo, y porque la fuerza da salud, y porque se ha estar pronto a pelear, para cuando un pueblo ladrón quiera venir a robarnos nuestro pueblo. Para eso es bueno ser fuerte de cuerpo; pero para lo demás de la vida, la fuerza está en saber mucho, como dice Meñique" (Martí, 2010b). Meses más tarde, en su magistral ensayo titulado *Nuestra América*, utiliza la metáfora de "los gigantes que llevan siete leguas en las botas" para aludir a las grandes potencias coloniales e imperialistas, apelando nuevamente al cuento para niñxs (y adultxs) de Charles Perrault. Allí, lanza una de sus más famosas consignas: "trincheras de ideas valen más que trincheras de piedras". No veía a ambas, en absoluto, como contrapuestas o incompatibles entre sí. De hecho, su caída en combate como delegado del Partido Revolucionario Cubano y mayor general del Ejercito Libertador, evidencia su vocación por complementar estas luchas del saber y los puños, concibiéndolas como igualmente necesarias. No obstante, tenía claro que sin una profunda batalla de ideas –de la que *La Edad de Oro* era parte– de nada serviría el posible triunfo militar frente al enemigo. La emancipación intelectual y educativa era así la contracara obligada de la socio-económica y política.[1]

1 Esa batalla de ideas no podía reducirse sólo a un problema de contenidos, sino que involucraba también a la cuestión de las formas. En este punto, al igual que Simón Rodríguez (por cierto, tipógrafo autodidacta que produjo sus libros y escritos desde una estética visual tan subversiva como inigualable), Martí tuvo una preocupación enorme en la minuciosa elaboración de la revista, a la cual consideraba indisociable de los textos allí vertidos. Por ello no resulta llamativo que haya diagramado él mismo los interiores de cada número, seleccionando e incluyendo láminas e ilustraciones que,

Hacia un protagonismo integral de las niñas y niños

Rodríguez y Martí tienen plena conciencia que la ñinez ha sido desatendida y violentada por la colonia, por lo que requiere ser repensada en función de la nueva sociedad a la que intentan contribuir a fundar. Pero no se trata tan sólo de formar a futuras generaciones para un mañana distante y disociado del momento histórico por el que transitan, sino de *prefigurar en el presente, esa otra educación a la que aspiran*. En ambos casos subyace una concepción no adultocentrica ni autoritaria de los procesos educativos que deben apuntalar a este proyecto creativo, así como una confianza mayúscula en los niños y niñas como protagonistas de la revolución en curso. "De los viejos –dirá de manera provocativa Don Simón–, nada nuevo puede esperarse; de hombres, puede esperarse algo; de jóvenes mucho; de niños, todo" (Rodríguez, 2007). Son ellas y ellos la columna vertebral para edificar una república verdaderamente democrática, asentada en "masas animadas, no en autómatas como antes", sobre la base de la *sociabilidad* y a contramano del "egoísmo", de manera tal que ello redunde en "hacer menos penosa la vida".

En una clave idéntica, Martí tiene la férrea convicción de que los niños "saben más de lo que parece" y "son la esperanza del mundo" (Martí, 2010b), por lo que insta al encuentro y las acciones colectivas solidarias impulsadas centralmente por niños y niñas, a tal punto que sugiere que "los niños debían juntarse una vez por lo menos a la semana, para ver a quien podían hacerle algún bien, todos juntos" (Martí, 2010b). Y en igual sentido, arenga a que las escuelas devengan "casas de razón donde con guía juiciosa se habituase al niño a desenvolver su propio pensamiento". Pero esta autonomía creciente del pensamiento y la reflexión crítica no debe disociarse de los afectos, percepciones y sentidos que se ponen en juego en toda praxis formativa. Lidia Turner (2002) denomina a esta faceta martiana una *pedagogía de la ternura* y, en efecto, él se lamenta en más de una ocasión por "la falta de espíritu amoroso en el cuerpo de maestros".

según sus propias palabras, abonaban a "hacer su enseñanza más útil y duradera".

Resulta sugerente que en el tiempo histórico en el que Rodríguez y Martí escriben y actúan, ambos hayan destacado también la necesidad de romper con las lógicas de segregación y exclusión que primaban en aquel entonces en la escuela y en la sociedad en general, ya sea en detrimento de niños negrxs, mulatxs o pardxs, o bien específicamente de las niñas, en el acceso incluso a la educación más básica. La defensa de una igualdad radical como punto de partida es un rasgo común, un principio irrenunciable que reivindican ambos como bandera. Si Rodríguez expresa de manera contundente que no cree que negros y pardos "sean menos acreedores [de la educación] que los niños blancos", Martí asevera que "no hay diferencia alguna en la capacidad intelectual de los niños de uno y otro sexo", y llega a dar el ejemplo de una escuela mixta en la cual, según relata, "por igual y con estricta justicia, se han tenido que repartir del colegio entre niños y niñas, y cuando ha habido exceso de alguna parte, ha sido en favor de las niñas", por lo que "no hay más diferencias por razón del sexo entre sus alumnos, que por razón del color de sus cabellos, en cuanto se les considere por sus capacidades como alumnos" (Martí, 2011)[2].

Asimismo, frente a la recurrencia de una educación basada en la imposición de respuestas y en pura memorización, Rodríguez y Martí consideran prioritario *romper con la servidumbre y enseñar a las niñas y niños a ser preguntones*. Si educar equivale a crear voluntades colectivas, su concepción de la praxis pedagógica se encuentra en las antípodas de aquellas basadas en métodos autoritarios donde la certeza se asienta en la repetición de axiomas y respuestas preconcebidas. Dejar atrás al régimen monárquico, donde en palabras de Rodríguez se "obedece ciegamente" y no existen iguales, implica quebrar la tiranía pedagógica que éste supone y apostar por

2 Estas y otras afirmaciones de Rodríguez y Martí no excluyen la existencia de ciertas posturas que, vistas retrospectivamente, podemos caracterizar como de naturalización de determinados roles y funciones que, en rigor, no resultan potestad exclusiva de las mujeres sino en el marco de una división sexual del trabajo propia del patriarcado capitalista. Releer a ambos requiere, sin descontextualizarlos, cepillar a contrapelo su herencia y recrearla a partir de los aportes y denuncias que formulan, entre otras, las feministas populares y comunitarias de Nuestra América.

un proyecto que conjugue *Moral* (es decir, una ética de las virtudes sociales, más que individuales) como *Luces* (el combate frontal contra la ignorancia), y en el cual las nuevas generaciones son el centro de este proceso creativo y de aprendizaje (con)vivencial:

> *Con niños libres!... de padres, tías y madrinas.*
> *Con jóvenes! que quieren ocuparse y no saben en qué,*
> *haría el Gobierno lo que nadie!*
> *Han pensado hacer, ni en los tiempos pasados ni en*
> *los presentes... ¡...una Sociedad Repúblicana!*

Para avanzar en la concreción de esta República igualitaria, resulta urgente formar maestrxs descolonizadxs que entiendan que "instruir no es educar, aunque instruyendo se eduque". "Maestro es quien enseña a aprender, no el que MANDA aprender", aclara Robinson. Por ello la duda es el verdadero motor del conocimiento y funge como potente aguijón para perezosos y perezosas, que busca despertar conciencias y fomentar el ejercicio del pensamiento autónomo. "Mandar recitar de memoria lo que no se entiende, es hacer papagayos, para que por la vida sean charlatanes" (Rodríguez, 1955), denuncia de manera rotunda y lanza:

> Enseñen los niños a ser preguntones!
> para que, pidiendo el POR QUÉ, de lo que se les mande hacer,
> se acostumbren a obedecer... a la RAZÓN!
> no a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS
> no a la COSTUMBRE, como los ESTÚPIDOS (Rodríguez, 2007)

Por su parte, Martí formula un diagnóstico similar al de Robinson e interroga:

> leer, escribir, contar: eso es todo lo que les parece que los niños necesitan saber. Pero ¿a qué leer, si no se les infiltra la afición a la lectura, la convicción de que es sabrosa y útil, el goce de ir levantando el alma con la armonía y grandeza del conocimiento? ¿A qué escribir, si no se nutre la mente de ideas, ni se aviva el gusto de ellas? Contar sí –se lamenta nuestro maestro cubano–, eso lo enseñan a torrentes.

> Todavía los niños no saben leer una sílaba, cuando ya les han enseñado ¡a las criaturas de cinco años! A contar de memoria hasta cien. ¡De memoria! Así rapan los intelectos, como las cabezas (Martí, 2011).

De ahí que su centralidad esté puesta en el debate fraterno y en la auto-comprensión cabal, antes que en la clásica lógica memorística y de pura obediencia. Esto lo percibe ya en ciernes o como tendencia en las y los adolescentes de su época:

> los jóvenes se animan. Discuten al maestro, al texto, al libro de consulta. Tienen cierto espíritu volteriano, que hace bien. Rechazan la magistral imposición, lo que también es bueno. Anhelan saber para crecer. Anhelan la verdad por la experiencia. (Martí, 2002).

Rodríguez sugiere lo idéntico cuando proclama: "¿Qué leerá el que no entienda los libros? ¿de qué hablará el que no tenga ideas?... IDEAS, IDEAS! Primero que LETRAS", a lo que agrega que "por falta de lógica en los padres, celo en los gobiernos, y de pan en los maestros, pierden los niños el tiempo leyendo sin boca y sin sentido, pintando sin mano y sin dibujo, calculando sin extensión y sin número. La enseñanza se reduce a fastidiarlos diciéndoles, a cada instante y por años enteros, así-así-así y siempre así, sin hacerlos entender por qué ni con qué fin, no ejercitan la facultad de PENSAR y se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano...la novedad de estas observaciones como la originalidad de pretender que no debe haber populacho en las REPÚBLICAS, hace pasar al autor de este tratado por loco. Déjese transmitir sus locuras a los padres que están por nacer" (Rodríguez, 1999a). Y en una misma sintonía, Martí dirá que

> no hay mejor sistema de educación que aquel que prepara al niño a aprender por sí" debido a que "violentando las fuerzas nobles en el ánimo de los niños no se forman hijos fuertes para las conmociones y grandeza de la patria. Deben cultivarse en la infancia preferentemente los sentimientos de independencia y dignidad (Martí, 1975).

Vale la pena recordar que la importancia otorgada por Martí a la niñez lo llevó a crear la ya mencionada revista *La Edad de Oro*, destinada exclusivamente a las y los locos bajitos: editada entre julio y octubre de 1889 (sí, ¡hace casi 130 años!), resultó una "publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a los niños de América" –como reza su subtítulo. En una carta escrita en pleno proceso de producción de este mágico artefacto, nuestro maestro nos comparte el porqué del proyecto:

> Ya que me la echo a cuestas, que no es poco peso, ha de ser para que ayude a lo que quisiera yo ayudar, que es a llenar nuestras tierras de hombres originales, criados para ser felices en la tierra en que viven, y vivir conforme a ella, sin divorciarse de ella, ni vivir infecundamente en ella, como ciudadanos retóricos, o extranjeros desdeñosos nacidos por castigo en esta otra parte del mundo. El abono se puede traer de otras partes; pero el cultivo se ha de hacer conforme al suelo. A nuestros niños los hemos de criar para hombres de su tiempo, y hombres de América. Si no hubiera tenido a mis ojos esta dignidad, yo no habría entrado en esta empresa. (Martí, 2010).

Crear hombres y mujeres originales, es el horizonte estratégico de tamaña propuesta pedagógico-política. Sin embargo, producto de las mezquindades del editor de la revista, *La Edad de Oro* sólo sale unos pocos meses durante 1889, y Martí llega a reconocer que el motivo de su interrupción se debió a que "quería el editor" que a través de la revista se inculcase el "temor de Dios" a los niños y niñas, algo por supuesto inaceptable para él, quien –según sus propias palabras– era un férreo "enemigo de toda clausura de la mente". ¿Cuáles eran entonces los ejes directrices de *La Edad de Oro*? Podrían sintetizarse en tres: inculcar "en las nuevas generaciones de niños de nuestra américa su recio ideario anticolonialista, su amor por la gran patria latinoamericana, y su devoción por la justicia, la verdad y la belleza" (Centro de Estudios Martianos, 2010). Es fundamental entender a esta propuesta como parte de esa batalla de ideas que aspira a que lxs niñxs y jóvenes sean en un

futuro inmediato "hombres que digan lo que piensan, y lo digan bien: hombres elocuentes y sinceros" (...) "porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo" (Martí, 2010).

Más aún, como asevera con insolencia en el inicio del texto titulado *Músicos, poetas y pintores* (publicado en el número dos de la revista): "el mundo tiene más jóvenes que viejos. La mayoría de la humanidad es de jóvenes y niños. La juventud es la edad del crecimiento y del desarrollo, de la actividad y la viveza, de la imaginación y el ímpetu". Y a tal punto cobra centralidad esta edad de oro que lleva a afirmar que "las cualidades esenciales del carácter, lo original y enérgico de cada hombre, se deja ver desde la infancia en un acto, en una idea, en una mirada" (Martí, 2010).

Hay aquí, nuevamente, la necesidad de proponer una nueva manera de concebir el proceso formativo de las futuras generaciones. Como nos recuerda Ángel Esteban, la literatura infantil predominante en la época en la que José Martí produce *La Edad de Oro*, "aunque sirviera para distraer al niño, no era capaz de estimular sus capacidades intelectuales, transmitir adecuadamente ideas o enseñanzas éticas, reproducir los esquemas infantiles de adquisición de experiencias vitales o proceso cognitivos, desarrollar la imaginación con vistas a la futura creatividad, sembrar inquietudes, y más bien servía para adormecer las mentes, provocar la evasión inútil, evitar simplemente la ociosidad, o trasladar la imaginación a la esfera de lo irreal (Esteban, 1995). A contrapelo, lo que nuestro maestro cubano preanuncia en las páginas de su revista, es una convocatoria a fomentar la pasión por el conocimiento y las "fantasías concretas" en las niñas y niños lectores, a través de un delicado cruce entre literatura, historia y filosofía, teniendo como ejes en común el reforzar la hermandad latinoamericana y la reflexión crítica[3].

3 La noción de "fantasía concreta" es utilizada por el marxista italiano Antonio Gramsci en diversas *Cartas de la Cárcel* para incentivar la formación en sus hijos de una fantasía que no equivalga a una mera fuga, sino a "aquello que es más sustancialmente vital y expresivo en un ser que se desarrolla", que abona a la expansión de "una cultura sólida y realista, depurada de todo elemento de ideologías rancias y estúpidas y que

Con plena certeza de que "los niños saben más de lo que parece, y si les dijeran que escribiesen lo que saben, muy buenas cosas escribirían", Martí lxs incita en la presentación del primer número a arder en preguntas: "Cuando un niño quiera saber algo que no esté en *La Edad de Oro*, escríbanos como si nos hubiera conocido siempre, que nosotros le contestaremos. No importa que la carta venga con faltas de ortografía. Lo que importa es que el niño quiera saber" (Martí, 2010b).

> Lo que queremos –remata– es que los niños sean felices, como los hermanitos de nuestro grabado; y que si alguna vez nos encuentra un niño de América por el mundo nos apriete mucho la mano, como a un amigo viejo, y diga donde todo el mundo lo oiga: '¡Este hombre de La Edad de Oro fue mi amigo!' (Martí, 2010).

Educación y trabajo para la (trans)formación

Justamente porque ha sido poco explorado, es interesante ahondar en la estrecha relación que establecen Rodríguez y Martí entre educación y trabajo en la formación de la niñez y la juventud. Pero para ello, vale la pena antes problematizar algunos lugares comunes y prejuicios que, en torno a este vínculo, se encuentran profundamente arraigados en nuestra sociedad, e incluso al interior de las organizaciones de izquierda y del campo popular. Partimos de una afirmación básica: la niñez –y más en concreto, ese conjunto situado que constituye a las y los niños– no es algo invariante, igual a sí

permita la formación de una generación que sepa construir su vida y la vida colectiva de modo sobrio" (…) "entiendo por fantasía concreta: la aptitud de revivir la vida de los otros, tal y como está determinada, con sus necesidades, exigencias, etcétera; no para representarla artísticamente, sino para comprenderla y entrar en contacto íntimo" (Gramsci, 2003). En sintonía, Martí les dice a los niños y niñas en su maravillosa historia titulada "Las ruinas indias", aludiendo a las lecturas de las crónicas y los libros "de piedra" que reconstruyen la vida de los pueblos indígenas de nuestra América, que "con la imaginación se ven cosas que no se pueden ver con los ojos" (Martí, 2010b). Como complemento, en la sección de la revista titulada "La última página" aclara que "es necesario que los niños no vean, no toquen, no piensen en nada que no sepan explicar. Para eso se publica *La Edad de Oro*" (Martí, 2010).

mismo en todo tiempo y espacio, sino que remite a rasgos y características histórico-culturales y geopolíticas, por lo que la percepción de la necesidad de excluir a los niños de las tareas productivas varía en función de estas y muchas otras cuestiones. En tal caso, como advierte Juan Ramón Capella, "suele presentarse como *naturales* aspectos históricos de la división del trabajo que afectan sobre todo a mujeres y niños" (Capella, 1997). En particular, en este último caso ha de insistirse "que el concepto de niño no es universal y unívoco, y la exclusión del trabajo de los 'niños' está modulada culturalmente".

Esto fue planteado de manera precursora tanto por Rodríguez y Martí, quienes con osadía supieron hacer de la *historicidad* un elemento clave para fortalecer una perspectiva desnaturalizadora que habilite una transformación radical de la propia realidad. En plena coincidencia, Marx y Engels cuestionaron tempranamente el trabajo de las y los niños en las fábricas, y demandaron su prohibición en la medida en que representaba una forma extrema de explotación, aunque sin dejar de reivindicar la "unificación de la educación con la producción material", el carácter público y gratuito de la formación integral de la niñez (no meramente libresca), e incluso que ella fuese articulada con el trabajo, desde ya de manera opuesta a "su forma actual" (Marx y Engels, 1989).

De ahí que resulte importante denunciar que ha sido el capitalismo quien ha reducido y compelido a ser mera fuerza de trabajo semi-esclava a niños y niñas, tanto en sus orígenes en el marco del proceso de la primera revolución industrial, como a nivel contemporáneo en su faceta neoliberal y criminal. No obstante, impugnar de manera terminante a estas lógicas (y combatirlas de manera organizada y sin tregua alguna) no equivale a rechazar de cuajo toda forma de vinculación entre niñez, educación y trabajo, mucho menos en ámbitos rurales en los que la relación con la naturaleza y los entramados comunitarios de reproducción de la vida aún perduran, o en las periferias urbanas y los márgenes de las grandes ciudades, donde los espacios de socialización de niñxs y jóvenes tienen al trabajo –entendido en un sentido amplio– como práctica de reproducción cotidiana fundamental. Sí implica concebir al

proyecto crítico-revolucionario esbozado por Marx de manera *integral*, es decir, desde el punto de vista de la sociedad como totalidad, por lo que sin una impugnación radical de la forma predominante que asume el trabajo en el capitalismo (en tanto mera fuerza de trabajo alienada y explotable), no es posible ensayar un modo de existencia alternativo de esta relación productiva que opere a la vez como principio formativo no enajenado.

Son numerosos los ejemplos que brindan Rodríguez y Martí para validar una concepción diferente de esta relación y de sus potencialidades en términos pedagógicos, que busca confrontar con la explotación, el adultocentrismo y la naturalización de pautas de comportamiento, roles y jerarquías de orden económico, social y cultural. En el caso de Robinson, su propuesta tuvo una primera concreción en la llamada Casa de Industria Pública fundada en Bogotá en 1823, donde se propuso centrar el proceso educativo en la enseñanza de un oficio mecánico a niñxs y jóvenes. Tal como nos recuerda Alfonso Rumazo (1999), el objetivo era "preparar para la vida no en forma unilateral, meramente intelectual, sino integralmente, con el conocimiento de algo práctico". En los años sucesivos, países como Bolivia, Perú y Ecuador verán surgir de parte de Robinson proyectos similares, aunque sin mucho entusiasmo y apoyo de las élites locales, que no terminaban de comprender la osada propuesta.

La experiencia de Chuquisaca es emblemática en este sentido. En la por entonces capital de Bolivia, Don Simón es nombrado en 1826, a instancias del propio Bolívar, "Director de Enseñanza Pública, de Ciencias Físicas, Matemáticas y Artes", así como "Director General de Minas, Agriculturas y Caminos Públicos". Durante el breve e intenso ejercicio de su cargo, entre otras iniciativas crea una escuela que aúna formación humanista y aprendizaje de oficios, pero que no logra prosperar debido a la incomprensión que genera en las élites locales, sumidas en su profundo colonialismo mental y pedagógico. En diferentes escritos pule y revitaliza esta terca utopía, y en uno de ellos –redactado como alegato de defensa de la figura del libertador– recuerda que "Expidió un decreto para que se recogiesen los niños pobres de ambos sexos… no en *Casas de*

misericordia a hilar por cuenta del Estado - no en *Conventos* a rogar a Dios por sus bienhechores - no en *Cárceles* a purgar la miseria o los vicios de sus padres - no en *Hospicios*, a pasar sus primeros años aprendiendo a servir, para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles o esposas inocentes. Los niños se habían de recoger en *casas cómodas y aseadas*, con piezas destinadas a talleres, y éstos surtidos de instrumentos, y dirigidos por buenos maestros" (Rodríguez, 2007).

Allí, "debían aprender los tres oficios principales, Albañilería, Carpintería y Herrería porque con tierras, maderas y metales se hacen las cosas más necesarias, y porque las operaciones de las artes mecánicas secundarias, dependen del conocimiento de las primeras", al tiempo que "se daba ocupación a los padres de los niños recogidos, si tenían fuerza para trabajar; y si eran inválidos se les socorría por cuenta de sus hijos; con eso se ahorraba la creación de una casa para pobres ociosos, y se daba a los niños una lección práctica sobre uno de sus principales deberes" (...) "Tanto los alumnos, como sus padres, gozaban de libertad –ni los niños eran frailes ni los viejos presidiarios– el día lo pasaban ocupados y por la noche se retiraban a sus casas, excepto los que querían quedarse". Para no generar malentendidos, Rodríguez aclara no sin un dejo de ironía que "la intención no era (como se pensó) llenar el país de artesanos rivales o miserables, sino instruir, y acostumbrar al trabajo para hacer hombres útiles – asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento... era colonizar el país con sus propios habitantes. Se daba instrucción y oficio a las mujeres para que no se prostituyesen por necesidad, ni hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia" (Rodríguez, 2007).

Asimismo, en otro escrito posterior, si bien insiste en que "toca a los maestros hacer conocer a los niños el valor del trabajo, para que sepan apreciar el valor de las ideas (...) Que la división del trabajo, 'en la confección de las obras', embrutece a los obreros, y que, si por tener tijeras superfinas y baratas hemos de reducir al estado de máquinas a los que las hacen, más valdría cortarnos las uñas con los dientes" (Rodríguez, 2007). Hay aquí una furibunda denuncia de la alienación

y el embrutecimiento al que el capitalismo somete a la clase obrera, sin renegar del trabajo como creatividad humana, es decir, en tanto principio formativo. No obstante, tal vez el documento donde mejor haya explicado Rodríguez la intención última de sus iniciativas sea *Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga*, escrito casi al final de sus días y considerado su testamento pedagógico. Allí vuelve a reclamar la gestación de una escuela muy otra, "estableciendo dos fábricas: una de loza y otra de vidrio, y creando una maestranza de albañilería, de carpintería y de herrería" (Rodríguez, 1955).

Lo invariante es, en todos los casos, la obsesión por conformar algo tan original como sospechoso para el orden conservador: la constitución de escuelas-talleres que aporten a la formación de sujetos autónomos, a partir de la conjunción de saberes y haceres teórico-prácticos, históricos, filosóficos y culturales, reflexivos y laborales, ya que para evitar que "los cholitos rueden en las calles", según él resulta fundamental partir de una igualdad radical. En efecto, y tal como afirma Juan Antonio Calzadilla Arreaza (2010), "la enseñanza robinsoniana es, inmediatamente, una educación para el trabajo. Pero el trabajo es visto como parte de la vida social, como virtud ciudadana, satisfacción de necesidades, y no especulación capitalista para engordar el egoísmo".

Por su parte, José Martí aboga también por la creación tanto de escuelas donde el trabajo "no sea una carga" y se logren aunar conocimientos no sólo intelectuales, sino a la vez manuales y artísticos, teniendo como prioridad al vínculo con la naturaleza. Actualmente resulta más claro que nunca que ella es una oprimida. Esto fue postulado por el viejo Paulo Freire, quien ya al final de su vida, reconoció que un capítulo que faltaba abordar en su *Pedagogía del Oprimido* era el referido a la madre tierra. Pero incluso más tempranamente que aquel forjador inigualable de la educación popular, José Martí puede ser considerado uno de los primeros maestros que dotó de centralidad a la cuestión ecológica y ambiental, es decir, al vínculo que desde pequeñxs debemos entablar –mediante un original proceso de aprendizaje y producción e irradiación de saberes y respeto mutuo– con la naturaleza como educadora. En una de

sus epístolas más visionarias, a la par que insta a *volcar este sistema de raíz*, nos sugiere "enseñar al niño, a la vez que el abecedario de las palabras, el abecedario de la naturaleza" (Martí, 2011).

Una escuela para la vida debe poder albergar como uno de sus pilares una nueva relación con la tierra, porque tal como sugiere Martí, en todas partes "el problema está en sembrar". Por ello la enseñanza de la agricultura es por demás urgente:

> (...) pero no en escuelas técnicas, sino en estaciones de cultivo; donde no se describan las partes del arado sino delante de él y manejándolo; y no se explique en fórmulas sobre la pizarra la composición de los terrenos, sino en las capas mismas de tierra; y no se entibie la atención de los alumnos con meras reglas técnicas de cultivo, rígidas como las letras de plomo con que se han impreso, sino que se les entretenga con las curiosidades, deseos, sorpresas y experiencias, que son sabroso pago y animado premio de los que se dedican por sí mismos a la agricultura (Martí, 2011).

No basta, por lo tanto, con obtener ciertos conocimientos y técnicas para el imprescindible labriego cotidiano en los campos, sino que es preciso "aprender, a la par que hábitos dignos y enaltecedores de trabajo, el manejo de las fuerzas reales y permanentes de la naturaleza, que aseguran al hombre que lo conoce un sustento permanente y real" (Martí, 2011). "Puesto que la tierra brota fuerzas, –más que rimas, e historietas que suelen ser patrañas, y voces sin sentido, y montones de hechos sin encadenamiento visible y sin causa– urge estudiar las fuerzas de la tierra" (Martí, 2011), agrega en forma contundente:

> Se ha de cambiar de lleno todo el sistema transitorio y vacilante de educación moderna. Más, no habrá para pueblo alguno crecimiento verdadero, ni felicidad para los hombres (...) hasta que se enseñe al niño el manejo de los elementos de la tierra de que ha de nutrirse cuando hombre; hasta que, cuando abra los ojos para ver el arado, sepa que puede uncirlo, como un buey en otro tiempo, ¡un rayo! Que, de aquí a poco, la electricidad moverá arados. (Martí, 2011).

Su prédica de una enseñanza signada por la necesidad de un vínculo orgánico con la naturaleza, no apunta solamente a reforzar aquella convicción de construir una educación para y desde la vida cotidiana, donde lo telúrico dota de sentido a nuestra formación humana y ciudadana, sino que además subyace en él una crítica furibunda a la identificación, por parte del discurso dominante en la época, de los ámbitos rurales con la llamada "barbarie", y de las ciudades con la "civilización". A contrapelo, Martí llega a reivindicar a los primeros debido a que en ellos la *oralidad* campesina tiene un valor inigualable, sobre todo como anticuerpo frente al "libro importado" y a la práctica de la escritura, que ha operado en buena parte de la historia de Nuestra América como "técnica de perfeccionamiento del ejercicio del poder" (Roig, 2002).

Consciente de la necesidad de estimular la formación de *maestros ambulantes* que caminen los campos y comunidades rurales con la pedagogía de la pregunta como mochila, Martí arenga además a las y los educadores a animarse a asumir este desafío trashumante: no deben llevar

> sólo explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos, sino la ternura que hace tanta falta y tanto bien a los hombres. El campesino no puede dejar su trabajo para ir sendas millas a ver figuras geométricas incomprensibles, y aprender los cabos y los ríos de las penínsulas del África y proveerse de vacíos términos didácticos. Los hijos de los campesinos no pueden apartarse leguas enteras día tras día de la estancia paterna para ir a aprender declinaciones latinas y divisiones abreviadas. Y los campesinos, sin embargo, son la mejor masa nacional, y la más sana y jugosa, porque recibe de cerca y de llano los efluvios y a la amable correspondencia de la tierra en cuyo trato viven. Las ciudades son la mente de las naciones, pero su corazón, donde se agolpa, y de donde se reparte la sangre, está en los campos (Martí, 2011).

En esta dinámica educativa tampoco hay, de acuerdo al Apostol, nada que envidiar a las sociedades europeas y al emergente

imperialismo yanqui: "Como ellos los del arte, nosotros tenemos los monumentos de la naturaleza; como ellos catedrales de piedras, nosotros catedrales de verdor, y cúpulas de árboles más vastas que sus cúpulas, y palmeras tan altas como sus torres" (Martí, 2011). Por esto, la naturaleza es una pedagoga de mayor grandeza que la propia humanidad. O mejor aún: será de la virtuosa articulación entre ambas, que surgirá aquel mundo nuevo ansiado por nuestro maestro cubano, donde los pueblos –lejos de guerrear entre sí– se abrazarán para mancomunar sus mutuos destinos. La escuela nueva requiere, por tanto, a la par que se reduce en gran medida el "programa añejo, que hace a los hombres pedantes, inútiles", garantizar el aprendizaje "en llano lenguaje, y con demostraciones prácticas" de la "composición de la tierra y sus cultivos" (Martí, 2011). En tiempos donde la vida campesina e indígena era –y aún hoy es– denostada como lo "atrasado" y "rudimentario", nuestro maestro cubano se lamenta que se eduque "exclusivamente a los hombres para la vida urbana, y no se los prepare para la vida campesina", rematando sin medios tintas que "como la vida urbana solo existe a expensas y por virtud de la campestre, y de traficar en sus productos, resulta que con el actual sistema de educación se está creando un gran ejercito de desocupados y desesperados; se está poniendo una cabeza de gigante a un cuerpo de hormiga" (Martí, 2011). De ahí que, como antídoto frente a esta tendencia suicida (ya que para él *divorciar al hombre de la tierra es un atentado monstruoso*), proponga que la pluma se maneje "por las tardes en la escuela, pero por la mañana la azada", e incluso se anime a corregir: "Escuela no debería decirse, sino talleres" (Martí, 2011).

Palabras finales

Como vimos, el proyecto educativo impulsado con insistencia y tesón por tanto por Simón Rodríguez como por José Martí no podía pensarse de manera aislada, sino que constituía la punta de lanza de una propuesta más amplia de "reforma social", que encontraba en la educación popular el motor dinamizador del cambio *integral* requerido en Nuestra América. Ambos fueron precursores en cuanto a la certera convicción acerca del necesario protagonismo de las y los

niños en la construcción de una sociedad igualitaria y plenamente descolonizada, así como por su original propuesta pedagógica y de formación desde el trabajo que reivindicaron para todo el continente.

Pero lejos estaban de subestimar las complejidades y contratiempos que un proyecto político de este tenor podía traer aparejado. Eran conscientes que nadaban a contracorriente y sin viento alguno a favor, por lo que la suya fue una aventurada apuesta por *crear voluntades colectivas* contra el tiempo y la inmediatez. Una osada amalgama entre paciencia y pasión, que quiso conjugar la urgencia de *revolucionar aquí y ahora la realidad*, con la certidumbre de que tamaña utopía, de tan novedosa y radical, requería de una temporalidad más ligada al estoicismo e intensidad de la siembra y el cultivo, que al apresuramiento cronometral de las manecillas de un reloj.

Hasta sus últimos días, Rodríguez seguía reivindicando una *educación en movimiento* para las tierras de Nuestra América: "No quiero parecerme a los árboles, que echan raíces en un lugar, sino al viento, al agua, al sol, a todas esas cosas que marchan sin cesar", lanzó ya en la etapa final de su vida. Martí no se quedó atrás, y supo concebir de manera similar a la vida y la lucha:

> Hay un sistema de educación –balbuceó en sus cuadernos de apuntes– que consiste en convertir a los hombres en mulos, en ovejas (...) Una buena educación, ni en corceles siquiera, en cebras ha de convertirlos. Vale más un rebelde que un manso. Un río vale más que un lago muerto (Martí, 1975).

A la vuelta de la historia, e inmersos en un contexto histórico que requiere ejercitar más que nunca una pedagogía de la pregunta que tenga como acicate también a la ternura y al dinamismo constante, tal vez debamos apostar junto a las niñas y niños a ser como el agua: transparentes y en constante movimiento. Los maestros que con este humilde texto homenajeamos, nos dejaron como herencia ineludible a esa bella locura. De nosotrxs depende ser generoso riego y aportar a cosechar esperanzas en este verdadero cambio de época por el que transitamos. Al fin y al cabo, como canta un hermoso poeta cubano, *el tiempo está a favor de lxs pequeñxs*.

Referencias bibliográficas

Capella, J. R. (1997) *Fruta prohibida*. Madrid: Editorial Trotta
Esteban, A. (1995) "Introducción" a *José Martí: Cuentos completos. La Edad de Oro y otros relatos.* Madrid: Editorial Antrophos.
Fernández Retamar, R. (2008) *Algunos usos de civilización y barbarie*, incluido en *Lo que va dictando el fuego.* Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
Guevara, Ernesto "Che" (1988) "Discurso en la conmemoración del natalicio de José Martí", en *Obras Completas.* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
Gramsci, A. (2003) *Cartas de la Cárcel: 1926-1937.* México: Editorial Era.
Marx, K. y Engels, F. (1989) *Manifiesto Comunista.* Buenos Aires: Editorial Anteo.
Martí, José (1975) "Cuadernos de Apuntes", en *Obras completes*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
Martí, J. (1993) *La Edad de Oro*. Edición crítica anotada y prologada por Roberto Fernández Retamar. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
Martí, J. (2002) *Pensamiento educativo. Páginas escogidas*, Edición a cargo de Elsa Vega Jiménez. Cali: FAID Editores.
Martí, J. (2005) *Nuestra América.* Selección y notas Hugo Achúgar. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
Martí, J. (2006) *Política de Nuestra América*. Selección de Roberto Fernández Retamar. La Habana: Fondo Cultural del ALBA.
Martí, J. (2010a) *Escritos sobre América. Discursos y crónicas norteamericana.* Editorial Capital Intelectual, Buenos Aires.
Martí, J. (2010b) *La Edad de Oro.* Edición Facsimilar. Caracas: Centro de Estudios Martianos.
Martí, J. (2010c) *Nuestra América.* Edición crítica a cargo de Cintio Vitier. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
Martí, J. (2011) *Ideario Pedagógico.* Selección de Herminio Almendros. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
Rodríguez, Simón (1955) *Consejos de amigo dados al colejio de Latacunga*. Introducción y notas de Arturo Guevara Caracas: Imprenta Nacional.
Rodríguez, S. (1990) *Sociedades Americanas*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
Rodríguez, S. (1999a) *Obras completas*, Tomo I. Caracas: Presidencia de la República.
Rodríguez, S. (1999b) *Obras completas*, Tomo II. Caracas: Presidencia de la República.
Rodríguez, S. (2007) *Inventamos o erramos*. Caracas: Fundación Editorial Ayacucho.
Roig, A. (2002) *Etica del poder y moralidad de la protesta.* Mendoza: Ediunc.
Rumazo González, A. (1999) "El pensamiento educador de Simón Rodríguez", en Simón Rodríguez: *Obras Completas*, Tomo I. Caracas: Presidencia de la República.
Turner Martí, L. y Céspedes, B. P. (2002) *Pedagogía de la ternura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

HABLAR DE TERNURA

en estos tiempos de ferocidades
no es ninguna ingenuidad.
Es un concepto profundamente político.
Es poner el acento en la necesidad
de resistir la barbarización de los lazos sociales
QUE ATRAVIESAN NUESTROS MUNDOS.

Fernando Ulloa

SIN LXS PIBXS
NO HAY REVOLUCION

“Con ternura venceremos”

Organizaciones sociales en lucha por la infancia digna en argentina (1983 - 2015)

Por Paula Shabel

Santiago Maldonado presente
Rafael Nahuel presente
Facundo Ferreira presente

Con ternura venceremos

En los 80’s, y al calor de las luchas por la recuperación democrática, se gestó un movimiento por los derechos de la niñez, tanto en Argentina como en otras partes del continente, que se alejaba de los discursos liberales y se nutría de una perspectiva clasista, en la que se afirmaba que la lucha por la *niñez digna* y por la igualdad social eran parte del mismo proceso. En el país, muchas organizaciones sociales y políticas llevaron esta querella como bandera y, juntas, se constituyeron en el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo (MNCP), que se relacionó rápidamente con el movimiento obrero organizado y fue, luego, parte del proyecto de la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA), en tanto articuladora de las problemáticas de toda la clase proletaria en una lucha colectiva por los derechos de lxs trabajadorxs, lxs desempleadxs, los movimientos sociales, las mujeres y lxs jubiladxs, vinculando, a su vez, las problemáticas de género, niñez, medio ambiente, etc. Fue en el seno de estos avatares de la política popular que el Movimiento acuñó la frase “con ternura venceremos”, como una de sus principales banderas, que levantó con los propixs niñxs.

Desde sus orígenes hasta la actualidad las organizaciones de niñez y la CTA (con sus variadas composiciones políticas) han transitado un largo recorrido de lucha con conquistas y derrotas, períodos de crecimiento y de fragmentación. En este pequeño escrito, procuraremos analizar las distintas etapas del proceso de lucha por

la infancia que dichas organizaciones populares llevaron adelante desde el 87 hasta 2015, según los avances y retrocesos en la conquista por los derechos de lxs niñxs y según la relación que establecieron con el Estado, en tanto "producto y manifestación del carácter irreconciliable de las contradicciones de clase" (Lenin, 2006: 22), que precisa por ello "elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral (...) que corresponde a los intereses de la clase dominante" (Gramsci, 2008: 154).

En el período democrático que abordamos, dicho "nivel cultural y moral" fue (y sigue siendo) un espacio en disputa entre clases y sectores de clases, y por ello el Estado fue considerado por las organizaciones un lugar que, a veces convenía ocupar, y a veces denunciar desde afuera y que, al mismo tiempo, se alejaba y se acercaba de las organizaciones según el interés de los sectores hegemónicos del momento. Entendemos que las organizaciones sociales han sido y son expresiones de la lucha de clases y por ello analizamos el período seleccionado como una continuidad en esta histórica disputa, que llevaron adelante sindicatos, movimientos y partidos, evitando los análisis que separan "lo nuevo" y "lo viejo" en el campo popular.

A su vez, utilizamos el concepto de *infancia digna* para referirnos a una infancia cuyas condiciones materiales estén garantizadas, así como también su libertad para participar de los procesos de toma de decisiones que hacen a su propia vida. Esta definición es tomada de los discursos de lxs protagonistas del proceso analizado que sostienen, al mismo tiempo, que nada de eso es posible sin una transformación en la distribución de la riqueza: "una infancia digna en una sociedad justa" (Omar Giuliani). Entendemos, por todo esto, que la infancia es una construcción política y social siempre anclada en su contexto histórico y siempre disputada por diversos sectores, que depositan en ella valores y obligaciones que responden a sus intereses más amplios (Duarte Quapper, 2012).

Por qué y cómo contamos la historia

El objetivo de las siguientes páginas es hacer un repaso histórico que visibilice a las organizaciones sociales y al movimiento obrero

organizado como agentes que, desde sus prácticas cotidianas, construyen imágenes de infancia y formas de producir las relaciones intergeneracionales, que interpelan las fragmentaciones etarias hegemónicas del hacer y el decir. Además, esta resulta ser una parte de la historia de nuestro pueblo organizado, que no ha sido demasiado sistematizada, ni en el propio campo popular, ni en los ámbitos académicos, algo que nos ha hecho notar Liebel (2006) en torno a la historia oficial de las niñeces.

Organizamos el trabajo en tres períodos históricos, que si bien son un tanto arbitrarios (como cualquier periodización), no son azarosos, ya que reflejan distintos momentos de la lucha popular por la *infancia digna,* en términos de avances y retrocesos en la conquista por los derechos de lxs niñxs. Un primer momento de reorganización del campo popular y trabajos significativos, aunque aislados, en el campo de la niñez. Un segundo momento de articulación profunda de diversos sectores de clase y de lucha en la calle, que le dio fuerza a la causa. Y, finalmente, un tercer período de fragmentación, donde el carácter clasista de las disputas por la infancia se vio desplazado por otros discursos y prácticas, en una nueva coyuntura de correlación de fuerzas. En términos metodológicos, realizamos una serie de entrevistas a lxs protagonistas del proceso, referentes de organizaciones de niñez y del movimiento obrero, particularmente a aquellxs dirigentes que más se interesaron y ocuparon por las problemáticas de infancia: Víctor de Gennaro[1], Claudio Lozano[2],

1 Víctor de Gennaro es referente sindical de la Asociación de Trabajadores del Estado desde los años 70s. Como oposición a la dictadura y a las subsiguientes presidencias, en 1992 rompió con las dirigencias de la CGT y fundó, junto a Germán Abdala, una central obrera alternativa, la CTA. Desde entonces condujo ese espacio, participando activamente de la vida del MNCP. Su entrevista fue realizada el 15-04-2016 en su espacio de militancia. Agradecemos su tiempo y disposición para la realización de este trabajo.

2 Claudio Lozano fue referente del SERPAJ desde fines de los 70s y trabajó desde entonces con ATE. Desde su conducción, también fue parte de la fundación de la CTA, donde ocupó diversos cargos de conducción, llegando a ser Diputado Nacional en un frente apoyado por este sector. Su entrevista fue realizada el 20-05-2016 en su espacio de militancia. Agradecemos su tiempo y disposición para la realización de este trabajo.

Silvina Vieyra[3], Estela Rojas[4] y Omar Giuliani[5]. Además, utilizamos materiales escritos y audiovisuales de entrevistas a referentes del MNCP y la CTA, y de las marchas realizadas por estos grupos, en su mayoría videos institucionales que conseguimos con muchas dificultades, dado que no se encuentran disponibles libremente en internet, sino en sindicatos, casas de lxs realizadorxs o archivos de algunxs de lxs participantes.

Hacemos nuestra, en este sentido, la propuesta de Benjamin (2001), de contar la historia a contrapelo, buscando aquello que nadie quiso contar, para reivindicarlo desde un presente que sigue siendo de lucha, para que el futuro pueda ser diferente. Una tarea para la cual, Benjamin (1989) sabía, que lxs niñxs resultaban fundamentales, en tanto novedad generacional que transforma.

Siguiendo con los pasos metodológicos de la investigación, utilizamos también materiales periodísticos de la época, que aportan un registro claro de fechas que aparecían mezcladas en las entrevistas realizadas. Además, nos apoyamos en las investigaciones de Gentile (2011), que se preguntó por la construcción de la niñez en organizaciones sociales, al igual que Carli (2012) desde la pedagogía y Cosse (2006) y Ciafardo (1992) desde la historia, tal como Camarero (2007; Camarero y Herrera, 2005), que en su historia de los partidos políticos aporta elementos en esta dirección.

Por último, agradecemos, específicamente, a la antropóloga Scarfó (2018), por compartirnos fragmentos de su tesis doctoral

3 Silvina Vieyra es militante del sindicato de estatales (ATE) desde comienzos de los años 80 y desde allí acompañó el proceso de fundación de la CTA. Participó del primer Congreso de los Chicos de la Calle en 1988 y luego en todas las actividades del MNCP. Su entrevista fue realizada el 20-04-2016 en el sindicato. Agradecemos su tiempo y disposición para la realización de este trabajo.

4 Estela Rojas es referente de una organización de infancia, que fue parte del MNCP y hoy continúa en el mismo camino. Su entrevista fue realizada el 08-02-2016 en un encuentro de organizaciones de infancia. Agradecemos su tiempo y disposición para la realización de este trabajo.

5 Omar Giuliani es referente de una organización de infancia, que fue parte del MNCP y hoy continúa en el mismo camino. Sus entrevistas fueron realizadas el 23-11-2015 (en la organización de niñez donde trabaja) y el 04-04-2016 (en la CTA). Agradecemos su tiempo y disposición para la realización de este trabajo.

aún no publicada, en la cual recopiló información de primera mano de organizaciones pertenecientes al MNCP, así como también a Miguel Mato, director del documental "Una modesta proposición", en el cual acompañó la marcha del MNCP del año 2001, mientras relataba el pasado y presente del proyecto.

Desde la recuperación democrática hasta el '97. De lo corporativo a lo clasista.

Tal como mencionamos anteriormente, la década de los 80s dio origen al surgimiento de una perspectiva clasista sobre la infancia en un contexto de polarización social, desigualdad y pobreza en aumento. En este sentido "el fortalecimiento económico, político y social del bloque dominante que se conformó durante el período dictatorial y se afianzó en el transcurso de la gestión de gobierno del Dr. Alfonsín [produjo] una redefinición radical –y, en muchos aspectos, de muy difícil reversión– de la relación entre el capital y el trabajo" (Basualdo, 2002: 6). Esta nueva relación produjo cambios dentro de la clase obrera organizada, que salía de una tremenda derrota con la convicción de buscar el juicio y castigo a los culpables del peor terrorismo de Estado de la historia nacional. En el contexto de una nueva hegemonía democrático-burguesa, y con un nuevo modelo económico que sostener, los desafíos populares se presentaban aún inciertos: "Pensábamos que la sociedad iba a volver al 76 pero no, era una sociedad nueva y había que plantearse nuevos problemas y soluciones" (Víctor de Gennaro).

En el devenir de la lucha de clases, uno de los nuevos problemas que se planteó el campo popular fue el de la niñez. Si "antes los defensores de reivindicaciones étnicas, de género o ambientales, corrían el riesgo de aparecer como "desviando" a las fuerzas contrarias al orden existente de sus objetivos principales" (Campione, 2007: 168), a partir de los 80s esta premisa fue desafiada por organizaciones que, desde su trabajo en los barrios, visibilizaron las causas de género y niñez y las ubicaron dentro de las reivindicaciones de clase. Sin desconocer las experiencias previas, que se habían desarrollado aisladamente en su trabajo con las infancias pobres

(Morlachetti, 2006; Shabel, 2017), consideramos que fue en este momento que comenzó a sistematizarse y coordinarse.

Florecieron, entonces, en forma aislada comedores, hogares y espacios de apoyo escolar como iniciativas locales de organizaciones populares, o en relación con iniciativas de trabajadorxs estatales involucradxs en programas gubernamentales de infancia, que accionaban por fuera de los márgenes oficiales de su contrato. Estas experiencias han sido difíciles de registrar dada la pequeña escala a la que trabajaban y su poca sistematicidad, pero han quedado guardadas en las memorias de lxs protagonistas en frase como "y, era un momento así, la dictadura había dejado un país hecho pelota y la gente empezó a hacer comedores en sus casas. Daban comida, clases de apoyo, lo que hiciera falta" (Omar Giuliani); "a través de ATE [Asociación de Trabajadores del Estado] les dábamos galletitas, útiles, lo que había" (Víctor De Gennaro). Estas primeras organizaciones de infancia trabajaban con escasos recursos y una innumerable cantidad de problemáticas que atravesaban lxs niñxs y adolescentes de familias obreras, en el marco de un movimiento sindical en plena reorganización y sin una estrategia clara para abordar los nuevos desafíos de la democracia.

En este contexto, se destacan dos figuras pioneras, tanto en su forma de trabajar con lxs niñxs, como en su insistencia por la unidad en la diversidad como estrategia de lucha privilegiada. El primero es Alberto Morlachetti, referente principal de la Fundación y Hogar Pelota de Trapo, que trabajó con chicxs de la calle desde 1974. Allí se gestó el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo (MNCP), que fue la primera experiencia de organización nacional con el objetivo de luchar por una *infancia digna* en términos clasistas, y de hacerlo con lxs niñxs como protagonistas de dicho proceso. En 1984, Carlos Cajade, cofundador del MNCP, comenzó a hacer el mismo trabajo en el Hogar Tres Veces Admirable de La Plata y se relacionó con Morlachetti en el Movimiento Renovador Peronista (MRP), una facción del Partido Justicialista (PJ), donde ambos militaban sin demasiada organicidad hasta entonces. Fue ese encuentro en el trabajo cotidiano de ambas organizaciones de infancia lo

que consolidó su participación en el MRP y le otorgó a sus referentes cierto peso en la estructura del PJ, aunque nunca le impusieron esa tendencia al MNCP (de la que luego se separó), que "se definía como independiente de cualquier organización política o religiosa. La única relación de pertenencia que los definía era con la clase trabajadora" (Scarfó, 2018).

Desde allí se ocuparon de tejer redes con otros espacios que trabajaban la niñez en relación con la necesidad de una transformación económica sustancial, para que las familias tengan trabajo y la riqueza se distribuya. Además, ambas organizaciones asumían la capacidad y la necesidad de que lxs niñxs sean parte de esas luchas, de discutir con ellxs su realidad y las posibles transformaciones, y de marchar con ellxs cada vez que era necesario. En un contexto donde se había instalado la pregunta por la representación política y social en general, emergía la posibilidad de autorepresentación de lxs niñxs (Carli, 2009), y esto era portado por el Movimiento como una de sus principales banderas.

Podemos asumir, entonces, que estos fueron años en los que la pobreza pasó a ser un tema de la agenda pública, en una realidad económica que se desmoronaba, y allí la infancia pobre se legitimó como una problemática social en aumento, a tal punto que sus referentes fueron invitados a participar de la gestión estatal. Desde su orgánica partidaria, Morlachetti fue funcionario del Ministerio de Desarrollo Social durante la gobernación de Cafiero en la provincia de Buenos Aires desde 1987 y luego en la intendencia de Grosso en Buenos Aires en 1989, ambas apoyadas por y en los referentes sindicales con un fuerte consenso popular, Víctor De Gennaro y Germán Abdala, quien también fue diputado por el Partido Justicialista (PJ) en ese momento. Claudio Lozano, que trabajaba con ambos sectores dentro del partido los presentó forjando una alianza entre sectores de clase, que representaba aquello que venía sucediendo en las calles y los barrios.

Con este escenario es que en 1988 el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo, aún pequeño y concentrado en la Capital Federal y la Provincia de Buenos Aires, organizó un encuentro entre lxs ni-

ñxs de las diversas organizaciones que lo componían para que ellos expliquen e intercambien sus principales problemáticas y busquen soluciones junto a lxs referentes del Movimiento. Este fue el "Primer Congreso de los Pibes de la Calle", síntesis de más de una década de lucha por la articulación entre las experiencias de trabajo con la infancia pobre desde una perspectiva clasista. Víctor de Gennaro relata al respecto en su entrevista:

> Es Morlachetti con Claudio, (...) un congreso de chicos que se hace en la CGT que es distinto, con el aval de Ubaldini, él está al final hablando, se le subían los pibes a la cabeza [se ríe] (...) No es que lo organizamos nosotros [los trabajadores], como lo va a hacer después, una nueva visión que va a tener la Central, la organización era de Morlachetti y nosotros le dábamos el local.

Los relatos de los participantes dan cuenta de dos encuentros de niñxs en "la casa de los trabajadores" (Omar Giuliani), el primero en ATE, más chico, y el segundo ya con el nombre de "Congreso Nacional de los Pibes de la Calle. Sin trabajo no hay infancia", del que participó activamente la secretaría de Derechos Humanos de la CGT. El video institucional que realizó la propia central tiene una clara intención de mostrar el trabajo en conjunto de estos dos grupos. Este comienza con una placa en primer plano con el nombre del congreso y el logo de la CGT y luego al Secretario de Derechos Humanos hablando de los derechos de lxs chicxs de la calle y finalmente una placa en la que se lee "ellos son nuestros hijos" (Central General de Trabajadores, 1988).

Este acto de solidaridad de lxs trabajadorxs hacia las organizaciones de infancia fue el primero de muchos que llevó finalmente a un trabajo realmente colectivo, al fin del corporativismo en un contexto de desarrollo de ambas partes en tanto se fueron convirtiendo en referentes del campo popular en plena conflictividad social. El encuentro entre estos dos colectivos fortaleció a ambas partes, aunque en términos más modestos para el sindicalismo. El MNCP hizo una gran puesta en escena con una actividad masiva y una campaña de propaganda,

como nunca antes había tenido: "para el movimiento fue espectacular, imagínate, había cámaras, estaba Ubaldini" (Silvina Vieyra).

La cantidad de organizaciones del MNCP iba en aumento, al igual que la necesidad de una nueva forma de sindicalismo. Víctor de Gennaro dice al respecto: "Se empieza a asociar el problema del trabajo a todas las cuestiones de los pibes. Y nosotros ahí empezamos a entender esa relación con esas experiencias de educadores populares [del MNCP] que era una realidad que no la habíamos dimensionado". La frase de Cajade, luego también slogan del Movimiento, da cuenta de esta relación que comenzaba a evidenciarse en el campo popular: "atrás de cada pibe de la calle hay un padre desocupado". Silvana Vieyra, a su vez, comentaba en su entrevista sobre el congreso:

> Ese reconocimiento del cambio de ser chicos de la calle a hijos del pueblo. Que para mí es un cambio muy sustancial, entender que la calle no es capaz de parir hijos y que no hay hijos de la calle, sino que son hijos de nuestro pueblo de lo cual no nos hacemos cargo.

Y Claudio Lozano relata sobre el primero de los encuentros, en un plenario con paneles que:

> Fue uno de los momentos más raros de hablar en público (...) y la verdad es que vos escuchabas hablar a los pibes de su relación con la calle, con las drogas y decías ¿qué les voy a decir yo? (...) nos subordinamos a la lógica de los pibes (...) fue todo un aprendizaje estar con ellos.

En el video del Congreso se observa una fuerte crítica a la violencia institucional y a la criminalización de la pobreza, como los temas centrales que traían lxs propixs chicxs a la hora de plantear sus preocupaciones. Allí, unxs niñxs muestran los golpes sufridos por la policía y denuncian que "no sos libre de ir a la esquina a tomar una coca porque viene la policía y te agarra y ya está, perdiste a libertad". Luego, el video exhibe algunas imágenes del plenario general de niñxs, dirigido por ellxs mismxs, donde se escucha a una de las pequeñas representantes de unos 15 años gritar al micrófono:

> A la sociedad no le importan nuestros problemas porque saben que tienen a la noche una cama limpia donde dormir, sin importarle que nosotros vamos a dormir en la calle, sin importarle que somos golpeados y torturados por la policía, porque ellos no lo entienden, porque tienen dinero y se creen más gente que nosotros, pero nosotros somos de la calle y valemos más.

En el mismo video se muestran archivos de noticieros de la época en los que se dicen cosas como "hay que hacer menos anuncios y poner más policía" y "hay que cambiar las leyes, no puede ser que un chico de 14 años que roba no pueda ser juzgado". Morlachetti dice sobre el asunto, en el video "Una modesta proposición" que "los chicos están donde no tienen que estar y la sociedad ve eso como una afrenta para la sociedad civilizada. Ser pobre ya es ser delincuente". Esto mismo va a decir más adelante la CTA en su campaña "Ningún pibe nace chorro".

Es en ese congreso inaugural, que algunxs referentes obreros propusieron "plantear una política hacia la infancia asociada a un cuestionamiento del modelo vigente, de la infantilización de la pobreza (...) difundir las experiencias de recuperación de los pibes que los institutos contaban, a través de los propios pibes" (Claudio Lozano). Ellxs relatan cómo en la medida en la que quisieron implementar esta perspectiva de transformación en los espacios gubernamentales que ocupaban, las tensiones aumentaban: "no tenían recursos, ellos querían avanzar y desde arriba les cortaban las piernas" (Omar Giuliani). Además, la nueva gestión nacional peronista, no mostraba un camino de posibles soluciones para la infancia y para el país en general.

La clase dominante forjó un nuevo tipo de Estado basado en la convertibilidad como estrategia de acumulación y un proyecto hegemónico que respondía a los intereses de la gran burguesía aperturista y financiera (Bonnet, 2008). La implementación de este programa significó un aumento de la tasa de explotación a partir de una pérdida de derechos laborales, una baja en los niveles de empleo formal y una descentralización de las funciones y recursos

estatales. Esto redundó en la concentración de la riqueza en pocas manos y la consecuente pauperización de la vida de la clase obrera en general y de la infancia proletaria en particular, en tanto se produjo "una creciente desprotección de las familias, que erosionó sus capacidades para brindar condiciones básicas de desarrollo a niñas, niños y adolescentes" (CEPAL y UNICEF, 2005: 27).

Políticamente, esto alejó a los más combativos sectores obreros del oficialismo *pejotista*: "nosotros en el indulto [de Menem a los militares en 1989-1990] renunciamos al PJ. Víctor, Germán, yo (...) de acá va a venir el Frente Grande y la CTA" (Claudio Lozano). Este grupo comenzaba a asumir las necesidades de una transformación en las formas de lucha sindical y disputaba la hegemonía dentro de la central obrera, de la mano de Víctor de Gennaro y Germán Abdala, ambos dirigentes del combativo y muy golpeado sector estatal, que quedará afuera de la nueva estructura del PJ con el triunfo menemista (Gaudio y Thompson, 1990).

En este contexto, los jefes y jefas de hogar cubrían cada vez menos las necesidades básicas de cuidado de lxs más pequeñxs (salud, alimentación, abrigo, etc.), situación que redundó no solo en la pauperización de la vida de lxs niñxs de familias trabajadoras, sino también en la explosión del fenómeno de chicxs en situación de calle (Carli, 2009) e insertos en el mercado laboral en las peores condiciones (Iñigo Carrera, 2008), además de un aumento significativo de la mortalidad infantil (Iñigo Carrera et al., 1995). Otra de las grandes problemáticas generacionales de la década, y que fue fuertemente denunciada por las organizaciones sociales, resultó el encierro de estas infancias como política de Estado frente a la infantilización de la pobreza: "va dando forma a la industria de la institucionalización (...) se produce un aumento del ingreso de niños y adolescentes en instituciones de minoridad por causas sociales" (Carli, 2009: 27). En el nuevo Estado que abandonaba las recetas del bienestar, esta violencia se renovó como forma de relación para con los y las *menores* de sectores populares, que fueron catalogados como peligrosos, y por ello perseguidos y maltratados por la policía y, cada vez más, asesinados por ella (Verdú, 2009).

Si bien la vuelta de la democracia y el paradigma de derechos de la Convención por los Derechos del Niño (firmada en 1989) forjaron un campo más amplio de disputa por los derechos de la infancia y, si bien las organizaciones por los derechos humanos de nuestro país le imprimieron a esta línea una radicalidad y una amplitud fundamentales para el avance de la causa, esto no produjo transformaciones en las condiciones materiales de existencia de lxs niñxs de la clase y sus familias. Podemos, entonces, afirmar con Basualdo que "La reconquista de la democracia (1983) no alteró la centralidad del Estado como instrumento de apropiación y reasignación del excedente por parte de las fracciones más concentradas del poder económico" (2002: 9).

En este contexto se inicia también un período nuevo para las organizaciones obreras. Las formas sindicales de lucha, protagonistas de la década del 80 y principios de los 90, comenzaron a convivir con nuevos sujetos participando de la lucha de clases con novedosas demandas y modos de organización y lucha, que surgieron de aquellas más tradicionales (Campione, 2007). Entonces, las formas sindicales se articularon con otras no-sindicales, como las movilizaciones de pueblos enteros contra los cierres de puestos de trabajo en fábricas y minas, la ocupación de tierras y las marchas contra el gatillo fácil, el reclamo de subsidios, la mejora de pensiones jubilatorias, etc.: "de los piquetes en la puerta de las empresas a los cortes de la calle y las rutas, como nuevos modelos de lucha" (Bonnet, 2008: 350).

Esto significa que las nuevas condiciones de precarización modificaron también a los espacios de lucha, con un corrimiento de la fábrica como lugar privilegiado de conflicto hacia los pueblos y barrios, otorgándole un carácter territorial a las disputas, que contribuyó a pensar la infancia como problemática de clase, pero también como sujeto político. Y es esa infancia ya nucleada en el MNCP la que comienza a desarrollar un nuevo rol en la pelea por su supervivencia en las calles, en las plazas y en los hogares, haciendo suyas las luchas y modos de lucha de la etapa. Ya desde comienzos de los años 90 organizaron marchas pidiendo presupuesto para los comedores y hogares, a la vez que el aumento de sueldo para lxs

—¿Qué tienes en el bolsillo?
—Un caballo.

—No es posible, niña tonta.

—Tengo un caballo que come hojas de menta
y bebe café.

—Embustera, tienes cero en conducta.

—Mi caballo canta y toca el armonio
y baila boleros, bundes y reggae.

—¿Se volvió loca?

—Mi caballo galopa dentro del bolsillo de mi
delantal y salta en el prado que brilla en la
punta de mis zapatos de colegial.

—Eso es algo descabellado.

—Mi caballo es rojo, azul o violeta, es naranja,
blanco o verde limón, depende del paso del sol.
Posee unos ojos color de melón y una cola larga
que termina en flor.

—Tiene cero en dibujo.

—Mi caballo me ha dado mil alegrías,
ochenta nubes, un caracol, un mapa, un barco,
tres marineros, dos mariposas y una ilusión.

—Tiene cero en aritmética.

—Que lástima y que pena que usted no vea
el caballo que tengo dentro de mi bolsillo.

Y la niña sacó el caballo del bolsillo de su delantal,
montó en él y se fue volando.

Jairo Aníbal Niño - El caballo 1941

trabajadorxs estatales (llamadxs "educadorxs" o "referentes"), que se hacían cargo de esos lugares y de lxs chicxs que los habitaban. Así lxs niñxs salieron a ocupar el espacio público y a reclamar con su propia voz por una vida mejor de la mano de los sindicatos.

También debemos considerar el hecho de que las propias familias obreras comenzaron a salir a la calle con todos sus miembros a luchar por trabajo y, cada vez más, por comida, generando una fuerte irrupción de mujeres y niñxs en los espacios de disputa, muchos porque querían acompañar a sus padres y madres, y otros porque estaban a cargo de aquellas mujeres combativas, que resignificaron sus tareas de cuidado en el nuevo contexto de adversidad[6].

Estas articulaciones no fueron una simple sumatoria de reclamos, sino que el encuentro modificó las características de uno y otro grupo, transformando la relación que significa la lucha de clases. Por su parte, el sector del movimiento obrero organizado, que había roto lazos con el PJ, también lo hizo en 1992 con la CGT, forjando un modelo sindical alternativo consumado en la Central de los Trabajadores de la Argentina en 1992, a partir de la cual los sectores obreros más combativos "intentaron articular esas luchas sociales, recuperando de manos de la CGT oficial una función a la que ésta ya había renunciado" (Bonnet, 2008: 351) y por ello habilitaron la afiliación directa y así la inclusión de organizaciones sociales y de grupos específicos, como es el caso de lxs jubiladxs y lxs niñxs (Elisalde, 2016). Así, problemáticas surgidas en el período fueron asumidas creativamente por la clase trabajadora, y combatidas con nuevas perspectivas y estrategias. A la hora de repasar la propia historia de la CTA, Víctor de Gennaro dice:

> Se puede pensar como una antesala de la CTA, porque toda la discusión nuestra de que había que hacerse cargo de una nueva clase trabajadora, que no tenía que ver con el trabajo

6 Si bien creemos que habría que profundizar el análisis del rol femenino en estos procesos, es innegable la relación que ello tiene con el lugar de la niñez en el conflicto, así como sucedió en la Huelga de las Escobas y varias otras manifestaciones obreras de principio de siglo XX, donde también mujeres y niños/as fueron protagonistas (Barrancos, 2008; Carli, 2012).

formal y consecuentemente la apertura a todo lo que tiene que ver con los movimientos territoriales empieza ahí. Fue como un preludio.

El Congreso de los Trabajadores de la Argentina mantuvo con el MNCP una relación cercana, pero no orgánica: "una cuestión de solidaridad más que de cuestión consciente organizativa" (Víctor de Gennaro). Pero "en 1996 se alcanzó el momento de mayor unidad de los cuadros sindicales" (Iñigo Carrera, 2001: 13) y, en este contexto, la CTA encontró el consenso para declararse Central y oficializar, en un masivo acto en el Luna Park, su ruptura con la CGT (Unión de Trabajadores del Estado, s/f), a partir de lo cual la relación de esta facción del movimiento obrero con las organizaciones de niñez se volvió más orgánica, logrando una mayor capacidad de movilización y lucha.

1997-2007. Nacionalización de la lucha por la infancia digna. En 1997, el gobierno nacional "otorga a la CTA la inscripción gremial. Luego del llamado a elecciones nacionales de autoridades, la CTA se transforma en la segunda central sindical del país" (ecyt-ar, s/f). Lxs referentes sindicales recuerdan la importancia del reconocimiento estatal en una búsqueda de legalidad y legitimidad (aún hoy en pugna), que mantuvo a la Central siempre alejada de las estrategias del anti-poder para ubicarla en el seno de la lucha de clases *por* el poder (Borón, 2003). Lxs dirigentes que se habían ido de la gestión estatal y del partido de gobierno volvieron casi diez años después en otro entramado social a exigirle al mismo Estado que los acepte como interlocutores válidos.

En dichas elecciones Morlachetti fue elegido Secretario de Derechos Humanos de la Central a nivel Nacional y Cajade en Provincia. El MNCP le había dado a lxs trabajadorxs una nueva mirada sobre la realidad y, a su vez, los gremios habían apoyado sus causas con recursos humanos y financieros. Ahora, esas dos partes eran una sola trabajando por los derechos de lxs chicxs y de lxs grandes. Apenas unos meses después de su entrada oficial a la CTA, el Movimiento realizó su primera actividad de carácter nacional. La misma consistió en una serie de *bicicleteadas* con lxs chicxs como protagonistas

(Scarfó, 2018). Víctor de Gennaro recuerda de aquellos días que: "Las primeras experiencias importantes de participación te puedo decir, las bicicleteadas de La Plata y de Rosario a Buenos Aires" y agrega "hay una nacionalización del conflicto". En todos los relatos recopilados se repite que el MNCP tenía los contactos con las organizaciones de infancia de otras ciudades y los gremios tenían los medios y la voluntad política para acompañar a los chicos de un lugar a otro. Para todos ellos "que se vea la problemática de los pibes era que se vea la problemática del desempleo, que se vea la Central en la calle".

Estos sectores fueron los responsables también de la Marcha Grande del 2000, iniciativa nacional de diversos sectores obreros y partidos políticos en la que participó activamente el MNCP como parte de la CTA. En plena crisis económica, lxs convocantes le exigían al gobierno nacional tres puntos: "un seguro de empleo y formación de 380 pesos para jefes de familia desocupados y un salario familiar de 60 pesos por cada hijo para todos los trabajadores" (Schurman, 2000). En el video institucional de la marcha, que realizó la propia Central, se ve a Morlachetti y a otro referente de Pelota de Trapo sobre el escenario mientras en el discurso principal se escucha: "por estos pibes que nos parieron de nuevo, animémonos a construir el orgullo de haber sido una nación" (Central de Trabajadores de la Argentina, 2000). Y Claudio Lozano reflexiona al respecto: "la explosión mucho más profunda y consciente es la marcha por el trabajo que hacemos desde Rosario, la marcha grande, donde los chicos ya sí son protagonistas de las luchas de la clase obrera, ahí si ya no hay diferencia, nos incorporamos mutuamente".

En un análisis sobre aquella marcha podemos afirmar que el nivel de articulación entre un sector del movimiento obrero y las organizaciones de niñez era realmente profundo y que ella contribuyó a conquistar objetivos reales en la lucha como la visibilización del conflicto social que, si bien era evidente para algunos sectores, la marcha le dio una organización y consenso que no había tenido hasta el momento (Del Frade, 2010).

También podemos decir que esta marcha contribuyó a la legitimidad de lxs chicxs en la calle luchando con lxs adultxs. Primero,

hacia el interior de la propia Central porque, tal como relata uno de sus referentes, "costaba muchísimo visibilizar al chico como un compañero, más bien se lo veía como algo lindo, como si fuera un complemento de la marcha", pero en la marcha "se ganaron el derecho de encabezar el 9 de agosto del año 2000 la Plaza de los Dos Congresos" (Martín, en Del Frade, 2010: 68). Este mismo autor explica en su libro *La Marcha Grande,* escrito a los diez años del hecho, que cuanto más participaban lxs chicxs en las marchas, más se animaban otras familias a marchar con sus hijxs.

Los relatos de lxs protagonistxs ubican a lxs chicxs del Movimiento como parte fundamental del evento: "los chicos están en la previa", "escuchaban los debates, sabían de qué se trataba", "ya los chicos formaban parte de la central", cuentan los relatos de lxs trabajadorxs que participaron de la marcha. Tanto era así, que "la CTA organizó para los marchantes en edad escolar un aula ambulante" (Del Frade, 2010: 96). Podemos ubicar aquí un proceso de institucionalización de la figura de lxs chicxs como *marchantes* o *luchadorxs*, lo cual era de por sí la conquista del derecho a la participación que estas organizaciones planteaban: "los chicos son parte de la clase y tienen que estar luchando con la clase" (Omar Giuliani). Pero con la impronta de las organizaciones de infancia: "Nuestras barricadas son de globos y títeres, es el amor y la ternura" (Morlachetti, en Modesta proposición, 2001).

Después de esta experiencia y con base en ella, a mediados del 2001, el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo organizó su primera marcha nacional desde la Quiaca hasta Buenos Aires durante 12 días (Ámbito, 2007). En el 2002 marchó desde Misiones, en 2005 desde Tucumán y en 2007, la última, nuevamente desde Misiones, siempre hasta la Plaza de Mayo en Buenos Aires. Tal como describe Scarfó (2018):

> La metodología de protesta implicaba realizar paradas –llamadas estaciones– en determinados puntos del camino (generalmente en ciudades grandes) y visibilizar el reclamo a través de marchas locales. Estas paradas (generalmente diez) se entrelazaban en un recorrido en micros

que atravesaban el país de ciudad en ciudad. El decorado de los micros (llenos de banderas, carteles con mensajes para los marchantes, globos de colores, etc.) y la música puede entenderse como reflejo de la concepción de infancia que quería mostrar el movimiento, es decir, la infancia asociada al juego y la alegría.

Mientras tanto, la gobernabilidad nacional entraba en crisis y el país se manifestaba en cada calle al grito de "que se vayan todos". Sin embargo, los cambios de gestión realizados tras la renuncia de De la Rúa no produjeron transformaciones en la pobreza infantil hasta bien entrada la década del 2000. Para el 2004 el porcentaje de niñxs pobres era casi del 40%, prácticamente igual que 10 años antes (Lozano *et al*., 2005). El Movimiento reunía a unos 35 mil niñxs de todo el país de unas 400 organizaciones, de los cuales 500 acompañaron todo el proceso de marcha, llegando al acto central con unas 25 mil personas en 2001 (Bruchtein, 2005). Si bien no encontramos datos precisos de las otras marchas todos los medios hablan de "una multitud" (La Nación, 2007).

Al mismo tiempo, "entre los años 2003 y 2007 se aprecian francas caídas en las tasas de desocupación y subocupación" (Barrera Insúa, 2013: 122) con la consecuente caída de la pobreza infantil en casi diez puntos para 2011, aunque seguía alcanzando a más de 2 millones de niñxs (CEPAL, 2013). Al mismo tiempo "en 2004 se han abierto espacios en el gobierno a organizaciones populares surgidas de las luchas de los '90 contra las llamadas «políticas neoliberales»" (Klachko, 2009). En el proceso de recomposición de la gobernabilidad las fuerzas hegemónicas incorporaron al gobierno reclamos y actores sociales que habían sido protagonistas del estallido social del 2001.

En esta línea, el gobierno inició en 2005 un proceso de debate sobre la implementación de la Convención por los Derechos del Niño que había sido firmada por la Argentina en 1989 pero que jamás se había aplicado. Funcionarios, organizaciones sociales (incluso las del MNCP) y hasta grandes figuras del campo de los derechos humanos (como Pérez Esquivel y Carlotto) participaron de estas instancias, que luego se materializaron en la ley 26.061 (CASACIDN,

2006), derogando la vieja ley de patronato y ubicando a los niños como sujetos de derecho en vez de objetos de intervención (Barna, 2013). Podemos pensar que el oficialismo comenzó a disputar en el terreno de la infancia ubicándose a sí mismo como un luchador por los derechos de lxs niñxs y deslegitimando las propuestas que surgían en una oposición que se iba modificando.

Es innegable el avance en términos de derechos que significó la ley 26.061 y puede ser entendida como la conquista de un reclamo popular (Barna, 2013). Sin embargo, las organizaciones del Movimiento con las que pudimos hablar resaltan más las limitaciones de la ley que sus virtudes y hasta la califican de "ridícula en una sociedad desigual" (Estela Rojas). Por su parte, las estadísticas de institucionalización, deserción escolar, nutrición, etc. (CEPAL, 2010 y 2013) demostraban entonces, y lo siguen haciendo ahora, que la ley no modificó sustancialmente las vidas de todxs lxs niñxs pobres. Gentile explica que "la propuesta de protección integral de los nuevos enfoques fue buscada a través de la implementación de múltiples programas sociales y/o dispositivos focalizados" (2011: 270), lo cual no coincidía con los reclamos del MNCP, que proponía, junto a la CTA, una transformación estructural. Por este motivo el MNCP decidió no apoyar al partido de gobierno, a pesar de haber sido reiteradamente invitado a sumarse.

Como mencionamos antes, en la nueva correlación de fuerzas surgida tras la crisis, la facción de clase que resultó victoriosa se dio a la búsqueda de organizaciones sociales para ensanchar su marco de alianzas y así su hegemonía, mientras que las propias organizaciones leyeron en esta situación la oportunidad para concretar algunas de sus metas. Lejos de la categoría de cooptación, entendemos con Klachko (2009) que las organizaciones se suman al Estado desde una decisión activa como parte de una táctica o estrategia propia, aunque "es central señalar el riesgo de transferir la responsabilidad al Estado y vaciar la propia solidaridad generada en los movimientos que eran sus portavoces" (Barna, 2013: 32), tal como lo entendía el MNCP.

2007 - 2015. La fragmentación de la lucha

En 2007 el Movimiento fue convocado nuevamente por el gobierno para negociar: "Nos pidieron que no hagamos la marcha y dijimos que no, que íbamos a marchar igual" (Omar Giuliani), lo cual marca en los relatos de lxs protagonistas el comienzo de un antagonismo explícito hacia el oficialismo, que significaría una erosión del poder de movilización del MNCP. Algunas organizaciones cuentan que "la caja solo fue para los amigos del gobierno" y el resto debía luchar fuertemente por la asignación de recursos que le correspondía, lo cual tiene sentido si consideramos la cantidad de veces que estas organizaciones tomaron medidas de fuerza reclamando presupuesto (INFOCIELO, 2013; ANRED, 2012).

Este hecho fue acompañado por una crisis dentro del propio movimiento, que llevó a una ruptura: "El quiebre, me explicaron, se debía a diferencias irreconciliables en las forma de conducir el Movimiento" (Scarfó, 2018) y así las dos partes permanecieron en la central, pero separadas. En el mismo año 2007 "se evidenciaron también fuertes disputas al interior de la CTA que se dividió desde ese momento en dos posiciones antagónicas" (Scarfó, 2018), una que apoyaba al gobierno nacional y otra que se oponía, ruptura que va a oficializarse en las elecciones de 2010 (Página 12, 2010). Esta situación tuvo efectos sobre el MNCP, dado que ahora sólo contaban con una parte de los recursos económicos y humanos y con solo una parte del apoyo popular, que ahora se dirigía, en gran parte, al partido de gobierno.

La Central había nacido en un contexto de unidad contra una derecha neoliberal, pero frente a una nueva forma del capitalismo local y regional no pudo generar una alternativa, y no contaba con los mecanismos para trabajar las disidencias internas. Podemos concluir, junto con Campione, que "Las masas rebeladas [en 2001] demostraron capacidad para poner en aprietos al poder político existente, incluso para producir desplazamientos en la cúspide del aparato estatal, pero siguieron huérfanas de proyectos de sociedad alternativos verosímiles" (2007: 174).

Entendemos que, por todo eso, el 2007 fue el año de la última marcha nacional del MNCP y los últimos diálogos fraternos con sus

grandes aliados: La Tupac Amaru y la Asociación Madres de Plaza de Mayo. Los relatos ubican a la Tupac como una ex gran aliada del MNCP y de la CTA:

> Yo me acuerdo que el 2005 el Tano [De Gennaro] mandó a hacer dos videos de la CTA, uno de Ruca [organización de infancia parte del MNCP] y uno de la Tupac, porque decía que esos eran los dos modelos de construcción territorial que tenía que tener la CTA (Omar Giuliani).

Por su parte, Tavano (2015), en su breve recorrido por la historia de esta organización describe el acercamiento progresivo de la Tupac al kirchnerismo desde el 2005 en adelante, con el consecuente alejamiento de espacios de oposición. Lo mismo sucedió con las Madres, que en el año 2006 hicieron su última marcha de la resistencia, porque afirmaban que "ya no hay un enemigo en la Casa Rosada" (La Nación, 2006).

Desde el discurso oficial se desarrolló una "pérdida de identidad de clase" (Campione, 2007: 148) en las luchas en general y en particular en el campo de la infancia, mientras la Central y el Movimiento planteaban que "un Estado que no modifica su matriz productiva no puede garantizarle los derechos a los pibes" (Víctor de Gennaro) y "La crueldad del sistema tiene la misma intensidad en todas las épocas. Puede haber más o menos muertes pero la crueldad es intrínseca al sistema" (Morlachetti, en D´Amico, 2014).

En este nuevo escenario las organizaciones realizaron desde 2008 y hasta la actualidad campañas de visibilización de las problemáticas de infancia, como "Ni un pibe menos", "Ningún pibe nace chorro" y "El hambre es un crimen". Scarfó (2018) las describe como "actos de protestas, proclamas en medios de comunicación y marchas –más acotadas que las nacionales– que generalmente se realizaron en ciudades donde el Movimiento tenía instituciones sólidas para realizar estas actividades". Al mismo tiempo, muchas de las organizaciones entraron en conflictos directos con los gobiernos provinciales (muchos de ellos kirchneristas) que no cumplían con sus compromisos económicos y pedían la baja de edad de punibilidad contra todos los principios de la Convención (Constituyente social, 2011).

Podemos concluir que, a partir del 2007, la correlación de fuerzas cambió en la lucha de clases, en tanto el partido de gobierno volvió a ganar las elecciones con un amplio apoyo popular, que dejó a la oposición debilitada (recordemos que Néstor Kirchner ganó en 2003 con menos del 23% de apoyo en las urnas y Cristina lo hizo en 2007 con más del 45%, datos de la Dirección Nacional Electoral, 2016). Más allá de los resultados obtenidos por las organizaciones que decidieron ser parte del gobierno del Estado y las que decidieron no serlo en términos de sus propias tácticas y estrategias, lo cierto es que este proceso produjo una fragmentación del campo popular, en tanto clase, que la llevó a la pérdida de peso en la correlación de fuerzas, en varios frentes de batalla.

Conclusiones

El análisis presentado hasta aquí es una primera aproximación a la reconstrucción de un período histórico contemporáneo en pos de la visibilización de las luchas por la infancia digna, en un contexto cada vez más hostil para lxs niñxs de la clase. La recuperación de esta historia nos resulta fundamental hoy, que la agenda pública pone en duda la capacidad de lxs chicxs de opinar sobre ciertas cuestiones o de discutirlas (*Página 12*, 2017), de participar de los reclamos que les son pertinentes (*Télam*, 2013 y *La pista noticias*, 2013) y se criminaliza a aquellxs que lo hacen (*C5N*, 2010 y *Duro de Domar*, 2012), mientras se lxs responsabiliza de los males de la sociedad y se exige su encierro (*La Nación*, 2017 y *Clarín*, 2017).

El objetivo de estas palabras ha sido apenas sentar las bases para futuros estudios que puedan concentrarse en los distintos elementos y así profundizar lo escrito. Esperamos hacer más entrevistas e incluir las miradas de quienes fueron niñxs en estos procesos. Además, está pautada una reunión con varias organizaciones del MNCP para que realicen una lectura y devolución de esta versión de su historia.

Entendemos las tres etapas como momentos en la correlación de fuerzas en la lucha de clases, siempre difusos en sus límites como cualquier hecho social. El primer momento (1983-1997), de reorganización de la clase y encuentro de diversos sectores que oscilan en-

tre una estrategia dentro y fuera del gobierno del Estado para termina definiéndose por la construcción de una alternativa sindical, pero también política en términos más generales. Tanto para la CTA como para el Movimiento es una etapa de consolidación en la que crecen al calor de las luchas sociales, junto a muchos otros exponentes del campo popular organizado (Campione, 2007) y tanto las causas de infancia como la necesidad de una nueva central obrera ganan legitimidad.

El segundo momento (1997-2007), de ofensiva en la lucha de clases se caracteriza por marchas nacionales multitudinarias dirigidas por referentes de ambos sectores y un reconocimiento estatal como interlocutores válidos en el escenario político. Podemos afirmar que el mutuo reconocimiento como parte de la misma lucha por una sociedad de iguales potenció ambas partes y las aglutinó hasta convertirlas en un mismo bloque. El último período (2007-2015) encuentra a la Central y al Movimiento quebrados por dentro y fragmentados de sus aliados de clase más cercanos, lo cual les hace perder referencia en los conflictos que, al mismo tiempo, gana el propio partido de gobierno a partir de ciertas transformaciones materiales y discursivas.

Con esto no queremos decir que el Estado es un ente monolítico del que hay que apartarse. Muy por el contrario, este se presenta como un espacio de disputa que a veces conviene ocupar y a veces no en la lucha de clases y que, a su vez, habilita o cercena estos espacios a sectores de la clase trabajadora. Lo que sí se desprende del análisis es que el problema mayor de estos sectores sociales ha sido la fragmentación y lo que, evidentemente, siempre ha convenido a la clase es la unidad en la lucha.

Referencias bibliográficas

Barna, A. (2013) Del peligro moral y material al sujeto de derecho universal. La gestión de la niñez en perspectiva. Tesis de maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales, FLACSO.

Barrancos, D. (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza,* Buenos Aires: Sudamericana.

Barrera Insúa, F. (2013). Conflictos salariales y organización sindical en la Argentina post-convertibilidad *Documentos y comunicaciones 2011-2012*, N°14, pp. 117-130.

Basualdo, E. M. (2002) *El proceso de privatización en la Argentina: la renegociación*

con las empresas privatizadas: revisión contractual y supresión de privilegios y de rentas extraordinarias, Buenos Aires: FLACSO.
Benjamin, W. (1989). Una pedagogía comunista. En Benjamin, W. Escritos. *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
Benjamin, W. (2001). *Tesis de filosofía de la historia*. Madrid: Etcétera.
Bonnet, A. (2008). *La hegemonía menemista. El neoconservadurismo en Argentina, 1989-2001*. Buenos Aires: Prometeo.
Borón, At. (2003) *Poder, "contra-poder" y "antipoder"*, Ponencia presentada en V Encuentro Internacional de Economistas sobre Globalización y Problemas del Desarrollo, La Habana, Cuba.
Camarero, H. y Herrera, C. (2005). El Partido Socialista en Argentina: nudos históricos y perspectivas historiográficas. En H. Camarero y C. M. Herrera (eds.), *El Partido Socialista en Argentina. Sociedad, política e ideas a través de un siglo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
Camarero, H. (2007). *A la conquista de la clase obrera. Los comunistas y el mundo del trabajo en la Argentina, 1920-1935*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Campione, D. (2007) *Para leer a Gramsci*, Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación
Carli, S. (coord.). (2009). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
CEPAL (2010). *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe,* s/l: CEPAL.
CEPAL (2013). *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe,* s/l: CEPAL.
CEPAL y UNICEF (2005). *La pobreza infantil en América Latina. Desafíos 1*, Naciones Unidas.
CEPAL y UNICEF (2006). *Efectos de la crisis en Argentina. Las políticas del Estado y sus consecuencias para la infancia*. Documentos de difusión. CEPAL y UNICEF.
Ciafardo, E. (1992). *Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1890- 1910)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
Cosse, I. (2006). *Estigmas de nacimiento: peronismo y orden familiar, 1946-1955*. Buenos Aires: Universidad San Andrés.
Del Frade, C. (2010) *La marcha grande. A diez años del rio místico de la historia argentina*, Buenos Aires: CTA ediciones.
Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, *20*(36), 99-125.
Elisalde, R. (2016). La era menemista y el gobierno de la Alianza: neoliberalismo, conflicto social y crisis (1989-2003). En Elisalde, García y Scher (comp.), *Historia social de la Argentina Contemporánea 1930-2003.* Buenos Aires: EUDEBA.
Gaudio, R. y Thompson, A. (1990). S*indicalismo peronista, gobierno radical: los años de Alfonsín*. Buenos Aires: Fundación F. Ebert.
Gramsci, A. (2008). *Notas sobre Maquiavelo,* Buenos Aires: Nueva visión.

Gentile, M. F. (2011). "*Niños*, *ciudadanos* y *compañeritos*: un recorrido por los distintos criterios para el trabajo de inclusión social de niños y adolescentes de sectores vulnerables", en Cosse, Llobet, Villalta y Zapiola (comps), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil (siglos XIX y XX)*, Buenos Aires: Teseo.
Iñigo Carrera, J. (2008). *Trabajo infantil y capital*. Buenos Aires: Imago Mundi.
Iñigo Carrera, N. (2001) Las huelgas generales, Argentina 1983-2001: un ejercicio de periodización, *Documentos y publicaciones PIMSA 2001,* p. 2-21.
Iñigo Carrera, N., Cotarelo. M. A., Gómez, E. y Kindgard, F. (1995). La revuelta argentina 1989 – 1990. *Documento de Trabajo N° 4,* PIMSA.
Klachko, P (2009). Transformaciones en la organización popular a partir a partir de la participación en el gobierno del Estado. El caso del movimiento Barrios de Pie 2001-2008, *Documentos y publicaciones PIMSA 2009,* p. 202-234.
Lenin, V. (2006) *El Estado y la Revolución*, Buenos Aires: Contrahegemonía
Liebel, M. (2006). *Entre protección y emancipación: derechos de la infancia y políticas sociales*. Madrid: Universidad Complutense.
Lozano, C; Rameri, A; Raffo, T. (2005). *El hambre es un crimen. Infantilización de la pobreza en la Argentina,* Buenos Aires: Instituto de estudios y formación CTA
Morlachetti, A. (2006) *Que cien años fue ayer,* Buenos Aires: Fundación pelota de trapo.
Scarfó, G. (2018). Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
Schulz, J. S. (2014). *La transformación del Partido Justicialista, 1983-1995. Desindicalización, institucionalización, clientelismo y política territorial.* Trabajo presentado en las VIII Jornadas de Sociología de la UNLP.
Shabel, P. (2017) "«Atrás de cada pibe de la calle hay un padre desocupado». Organizaciones sociales y sindicales en lucha por la infancia digna (1983 - 2001)", *Anuario del Instituto de Historia Argentina,* 17(2): 1-19.
Tavano, C. S. (2015) *De la Tupac a Soberanía Popular: trayectoria de la Organización Barrial Tupac Amaru*, Trabajo presentado en las XI Jornadas de sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
Verdú, M. C. (2009). *Represión en democracia. De la "primavera alfonsinista" al "gobierno de los derechos humanos".* Buenos Aires: Herramienta Ediciones

Fuentes audiovisuales y noticias

Ámbito (2007) http://www.ambito.com/332136-llego-a-la-ciudad-la-marcha-de-los-chicos-del-pueblo , visitado en 30-05-2016
ANRED (2012) http://anred.org/spip.php?breve7698, visitado 12-05-2016
Bruschtein, Luis (2005), http://www.pagina12.com.ar/diario/contrata-pa/13-58381-2005-10-25.html, visitado en 18-03-2016
C5N (2010). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=TigqclAqYuI
CASACIDN (2006), https://casacidn.org.ar/article/los-derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes-son-ley/ , visitado 29-05-2016

Central de Trabajadores de la Argentina (Productor y director) (2000) *La marcha grande* [película], Buenos Aires.
Central de Trabajadores de la Argentina (Productor y director) (2002) *Historia de la CTA* [película], Buenos Aires.
Central General de Trabajadores (Productor y director) (1988), Primer Congreso de Pibes de la Calle [Película], Buenos Aires
Clarín (2017). Recuperado de: http://www.clarin.com/politica/gobierno-quiere-bajar-edad-imputabilidad-16-14-anos_0_rkhCZUcSg.html
D´Amico M. L. (2014) http://www.lapulseada.com.ar/site/?p=8479 , visitado en 18-03-2016

Dirección Nacional Electoral (2016), http://www.elecciones.gov.ar/estadistica/resultados_2007.htm, visitado en 15-05-2016
Duro de domar (26-09-2012). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=fH2lXbgx5HQ
Ecyt-ar (s/f). http://cytar.com.ar/cytar/index.php/Central_de_Trabajadores_de_la_Argentina, visitado el 30-05-2016
INFOCIELO (2013), http://infocielo.com/nota/49541/por_becas_atrasadas_organizaciones_sociales_tomaron_la_secretaria_provincial_de_ninez/ , visitado 12-05-2016
La Nación (2006) http://www.lanacion.com.ar/774958-las-madres-de-plaza-de-mayo-organizan-su-ultima-marcha, visitado en 25-04-2016
La Nación (2007) http://www.lanacion.com.ar/909781-masiva-marcha-contra-el-hambre, visitado en 27-04-2016
La Nación (2017). Recuperado de: http://www.lanacion.com.ar/1993018-aterroriza-a-villa-soldati-una-banda-de-chicos-que-roban-e-incluso-matan
La pista noticias (2013). Recuperado de: http://www.lapistanoticias.com/3/2/c/informes/itemlist/tag/PRO%20Marchas.html
Mato, M. (Productor y Director) (2001). *Una Modesta Proposición* [película], Argentina
Página 12 (2010) http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-155631-2010-10-24.html , visitado 15-05-2016
Página 12 (2017). Recuperado de: https://pagina12.com.ar/18476-la-escuela-sagrada-y-derecha
Rebocio, A. (2014), http://www.pelotadetrapo.org.ar/inicio/destacadas/1480-alberto-morlachetti-en-el-pa%C3%ADs.html, visitado en 08-02-2016
Russo, Sandra (2006), http://www.pagina12.com.ar/especiales/19aniversario/04.htm, visitado em 23-03-2016
Schurman D (2000) http://www.pagina12.com.ar/2000/00-08/00-08-10/pag05.htm, visitado en 09-04-2016
Télam (06-08-2013). Recuperado de: http://www.telam.com.ar/notas/201308/27766-organizaciones-sociales-denunciaron-persecucion-del-pro-a-menores.html
Unión de Trabajadores de la Educación, (s/f), http://ute.org.ar/institucional/cta/, visitado 23-04-2016

PARTE II

UN SISTEMA DE DOMINACIÓN MÚLTIPLE

Para los niños trabajamos...
porque ellos son los que
SABEN QUERER,
porque ellos son la
ESPERANZA DEL MUNDO
Y PORQUE QUEREMOS
QUE NOS SIENTAN COMO COSA
de su corazón...

José Martí

Campamento de niños, niñas y adolescentes organizadxs.
“Hagamos una imagen que represente los días compartidos”. Febrero, 2018.

Diplomas en mano, al cierre del 1er Encuentro de Niñas y Adolescentes organizado por las pibas de la Asamblea REVELDE, acompañadas por el Espacio Feminista de La Miguelito Pepe. Noviembre, 2017.

Niñez, lucha de clases y educación popular

Por Santiago Morales y Ezequiel Retali

Hoy en día es muy difícil ver a niños, niñas y adolescentes organizadxs. Déjenme decirles que no es imposible, porque nosotros y nosotras estamos aquí paradxs[1]

Introducción

La necesidad de contar con una educación liberadora, humanizadora, que valore los saberes de lxs educandxs y que invite a tomar conciencia de la realidad para transformarla, no es una idea original de Paulo Freire. Simón Rodríguez, José Martí, Gabriela Mistral, José Carlos Mariátegui, Olga y Leticia Cossettini, entre tantxs otrxs, arribaron desde distintos caminos a muchos de los postulados de ese programa pedagógico. Releyendo las enseñanzas de estxs maestrxs, podemos encontrar muchas de las premisas que hoy entendemos características de la educación popular.

Sin embargo, es indiscutible que fue la aparición del pensamiento de Paulo Freire, a finales de la década del sesenta, lo que dio empuje a la construcción de una nueva corriente pedagógica liberadora que pasaría al poco tiempo a ser conocida como "Educación Popular".

Así, durante las siguientes décadas y al calor de luchas revolucionarias, se fue consolidando la apuesta político-pedagógica de la educación popular. Atravesando senderos dinámicos, los pueblos

1 Estas palabras se leen en la presentación de la Asamblea REVELDE que figura en su fan page de Facebook/Asamblea Revelde. La autora es María Guadalupe Flor Almirón, una de las delegadas (15 años de edad cronológica, al momento de escribir esas palabras).

fuimos caminando en la búsqueda por realizar nuestros más genuinos sueños con y desde esta (vieja) nueva concepción político-pedagógica: una educación rebelde, contestataria, que confía en las potencialidades de la condición humana, que valora los saberes de lxs educandxs, que lee el mundo desde la óptica de lxs sujetxs oprimidxs. Una educación que afirma que enseñar no es transferir conocimientos sino crear condiciones para su producción colectiva, que deconstruye la relación de poder desigual entre educadorxs-educandxs para superarla en un sentido emancipatorio. Una educación que entiende dialécticamente los procesos de transformación, que proclama –sin vacilaciones– que nadie libera a nadie, porque nos liberamos juntxs, hombres, mujeres, niñxs, todxs, mediatizadxs por el mundo que nos rodea. Una educación ligada orgánicamente al movimiento popular, que parte siempre de necesidades concretas y demandas específicas de grupos o sectores determinados, para fortalecer sus dinámicas organizativas y orientar las acciones prácticas en una perspectiva de clase. Una educación crítica y autocrítica. Una educación liberadora.

Para quienes escriben estas reflexiones inacabadas, la educación popular, más que una concepción de educación se volvió una concepción de vida, portadora de un proyecto societal propio, plural, emancipador, decolonial, feminista, anticapitalista, antiadultista, construido desde lo hondo de Nuestra América.

Es con los pies en este lugar del mundo que, en este ensayo, pretendemos convidar unas reflexiones en las que, partiendo del análisis del Estado capitalista como relación social, se entienda a la niñez como minoría en situación de opresión, y se dimensione la necesidad de recrear colectivamente las pedagogías que contribuyan a la liberación de las nuevas generaciones en perspectiva de clase y emancipadora de todas las formas de dominio.

Lo que leerán a continuación fue escrito con profunda pasión y convicción, y ha servido para coronar un conjunto de debates, ideas, concepciones, esperanzas y sueños que venían estando presentes en nuestros pensamientos y que ameritaban formularse. Es muy posible que esto que presentamos (in)concluido con la forma

de un pequeño ensayo sea el inicio de una historia conmovedora, donde una pluma rabiosa no dejará de expresar su bravura contenida, hasta el anhelado momento en que la inédita viable utopía de la vida triunfe, de una vez y para siempre.

Estado, adultocentrismo y relaciones sociales antagónicas

Comenzaremos el presente ensayo dando cuenta de por qué creemos que el abordaje relacional del Estado (es decir, el Estado como relación social) se vuelve una llave privilegiada para analizar la forma de socialización capitalista, que afecta de modo decisivo a las nuevas generaciones.

Desde una óptica marxista, el Estado es causa, reflejo y consecuencia del tipo de sociedad en que vivimos, organizada en base a la existencia de dos clases contrapuestas: la burguesía y el proletariado. Entender al Estado como relación social supone un alejamiento de ciertos análisis marxistas que interpretan al Estado como aparato de represión de una clase contra otra, como herramienta-instrumento que el proletariado debe tomar para consumar la revolución, o como un trasto viejo que más tarde o más temprano sucumbirá por la modificación de las fuerzas productivas. Entender al Estado como una relación social significa, entonces, dejar de considerarlo un mero instrumento –un laberinto de ministerios, áreas y dependencias– para entenderlo entonces como arena de lucha, ámbito de disputa, con sus potencialidades y estructurales limitaciones.

En este sentido, Holloway plantea que "el Estado no es nada más una institución, ni un fenómeno que atañe a todas las sociedades, sino una forma históricamente determinada y transitoria de relación social" (1980: 12). En el mismo tono, Hirsch comenta que las dos formas en las cuales esas relaciones sociales capitalistas se objetivan son el valor dinero y su expresión política, cuya materialización es el Estado (2005: 166). Poulantzas, por su parte, considera que el Estado en la sociedad capitalista no es ni el instrumento creado conscientemente de la clase dominante, ni la encarnación de una ´voluntad popular´ democrática, ni un sujeto que actúa con autonomía; es más bien una relación social entre individuos, grupos

y clases, "la condensación material de relaciones de fuerzas entre clases y fracciones de clases" (2005: 154).

Ahora bien, como escribiera O'Donnell, "las dimensiones del Estado, o de lo propiamente político, no son –como tampoco lo es "lo económico"– ni una cosa, ni una institución, ni una estructura: son aspectos de una relación social" (1978: 5). Es decir, el Estado y el capital son momentos lógico-históricos distintos, expresiones diferentes de la misma relación social contradictoria. Porque "el capital no es una cosa, sino determinada relación social de producción perteneciente a determinada formación histórico-social y que se representa en una cosa y le confiere a ésta un carácter específicamente social" (Marx, 1999: 1037-8, t. 3).

Estas relaciones sociales condensadas materialmente en el Estado, son relaciones de dominación que, a través del modo de socialización capitalista, guían el comportamiento de las nuevas generaciones en un sentido de reproducción; aunque no de manera totalizante, por lo cual la subversión intersticial se nos sigue presentando como desafío. El Estado, entonces, asume la materialización del proceso de estabilización de las relaciones sociales existentes en los cuerpos y marcos de percepción y de organización práctica y del mundo de cada persona. En este sentido, sostenemos que este Estado –capitalista– es la concretización de la constante formación de las estructuras mentales con las que las personas entienden el mundo existente y con las cuales actúan ante ese mundo percibido (García Linera, 2015: 47), para lo cual, el modo en que se consuma el proceso de socialización de las nuevas generaciones es decisivo.

El modo capitalista de relacionarnos (basado en la contradicción capital-trabajo) ha asumido como propias, e hizo necesarias para la reproducción de sus condiciones de producción (de dominación), otras relaciones de dominio que lo exceden: nos referimos a la de hombre/mujer (patriarcado); adultx/niñx (adultocentrismo); cultura/naturaleza, blancxs/negrxs-otredades, occidente/no-occidente (colonialismo). Estas relaciones de dominación, que existen desde antes del capitalismo, encuentran en él fértiles posibilidades para reproducirse, lo mismo que el capitalismo en ellas. En este sentido,

Gilberto Valdés Gutiérrez (2009) define al capitalismo como un sistema de dominación múltiple, es decir, no sólo existe la relación de dominación que ejerce el capital frente al trabajo, sino que co-existe con otros sistemas de opresión: el colonialismo, el patriarcado y el adultocentrismo[2]. Por lo tanto, no son solamente las clases sociales las que configuran el tipo de relación contradictoria que se materializa en el Estado. Es decir, no son únicamente las clases en su vinculación contradictoria las que dan como resultado el modo de vida capitalista, ni tampoco son el mero resultado de un modo de socialización (el capitalista). Lo que aquí queremos proponer es que el Estado –capitalista– al organizar y asumir la materialización del proceso de socialización capitalista, no sólo reproduce y mantiene las lógicas en las cuales se ampara la contradicción capital-trabajo, sino también toda la trama de relaciones de este sistema de dominación múltiple. Las clases sociales son la condición de posibilidad del modo de socialización capitalista a la vez que son producidas y reproducidas por el mismo modo de socialización que produce y reproduce –también– el colonialismo, el patriarcado y el adultocentrismo. Es el modo de socialización capitalista (o la forma capitalista de socialización) el proceso que "acuña las estructuras e instituciones sociales en las cuales se expresan y entrelazan todos estos otros antagonismos sociales" (Hirsch, 2005: 171).

Que el capitalismo haya hecho suyo y necesario al adultocentrismo para reproducirse, da cuenta de que éste no es una novedad del sistema de producción actual. La opresión por clase de edad posee carácter histórico-ancestral, de hecho los modos de producción previos al capitalismo también se valieron del adultocentrismo para su desarrollo y consolidación (Duarte Quapper, 2015: 413-414).

Cuando hablamos de adultocentrismo nos referimos a la estructura sociopolítica y económica de acuerdo a la cual el control

2 ¿Qué emparenta a estos sistemas de opresión? ¿Cómo encajan entre sí? Estas preguntas abren un campo de trabajo extenso que no desarrollaremos en el presente documento. No obstante, aventuramos una posible hipótesis: comparten lógicas y principios que estructuran sus modos de relación, por ejemplo, la propiedad privada, la jerarquización, la relación sujeto-objeto, el fetichismo.

integral lo ejercen los adultos. Se trata de una categoría que nombra la relación asimétrica y tensional de poder que existe entre generaciones y al interior de las mismas. Su objeto de estudio es el poder en las relaciones inter- intra generacional, no así una oposición adultx-niñx. Podemos conceptualizar al adultocentrismo "como un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas[3] (Duarte Quapper, 2015: 91). Por otra parte, Alexanthropos Alexgaias, con sus 17 años, en El Manifiesto Antiadultista, nos ofrece otra definición, agregando la diferencia entre adultocentrismo y adultismo:

> El adultismo es un tipo de discriminación por edad (llamada genéricamente "etarismo" o "edadismo") se define como la discriminación llevada a cabo por lxs adultxs contra lxs jóvenes. El adultocentrismo es el sistema en el que se encuadra la lógica del adultismo. Es decir, es la construcción jerárquica mediante la cual, lxs adultxs (y, más en concreto, lxs adultxs de entre 30 y 50 años) son el centro de la sociedad, la cual está construída en base a sus términos, ideas, prejuicios y tópicos (2014: 7).

El adultismo como forma concreta de segregación, vemos que se manifiesta –al menos– en tres aspectos. En primer lugar, en el impedimento y silenciamiento sobre lxs niñxs al momento de opinar sobre asuntos de los que ellxs mismxs son parte y los afectan de manera directa: cómo vestirse, qué actividades hacer, en qué horarios, con quién juntarse, cómo organizarse, de qué modo resolver situaciones, qué y cómo ser. El segundo aspecto en el que podemos visualizar el adultismo que se impone a las nuevas generaciones (fundamentalmente en los y las adolescentes) es el económico, ya

3 Esto se haya materializado en procesos económicos y político institucionales concretos. La familia burguesa y la escuela (educación bancaria) son las dos instituciones que de modo contundente funcionan produciendo y reproduciendo el carácter adultocéntrico del vínculo intergeneracional.

que al prohibirles legalmente la posibilidad de trabajar[4] quedan en completa dependencia de sus padres, madres y/o encargadxs mayores, aletargándoles así los procesos de asunción de responsabilidades y adquisición de independencia, e impidiéndoles –en tantísimos casos– que puedan ser sujetxs activxs en la construcción de su propia autonomía para escapar de vínculos violentos y/o perversos al interior del ámbito familiar. Por último, la forma más cruda en la que el adultismo veja a lxs pibxs es a través de la del castigo físico y humillante como forma de educación familiar (que se sustenta en la idea de que lxs hijxs son una cosa que pertenece a lxs padres/madres, su propiedad privada, y que, por lo tanto, con ella pueden hacer lo que quieran), llegando muchas veces a culminar trágicamente en filicidios.

Si bien estos aspectos en los que se manifiesta el adultismo se re-producen en todas las clases sociales, es en la clase obrera, y específicamente en los sectores materialmente más vulnerados del proletariado, donde se encrudece y se muestra con mayor hostilidad, lo cual evidencia la interseccionalidad del sistema de dominación múltiple. Así lo plantea Duarte Quapper: "Este sistema (adultocéntrico) se dinamiza si consideramos la condición de clase, ya que el acceso privilegiado a bienes refuerza para jóvenes de clase alta la posibilidad de –en contextos adultocéntricos– jugar roles de dominio respecto, por ejemplo, de adultos y adultas de sectores empobrecidos; de forma similar respecto de la condición de género en que varones jóvenes pueden ejercer dominio por dicha atribución patriarcal sobre mujeres adultas" (2012: 111).

El capitalismo se sirve del adultocentrismo para consolidar su reproducción, ya que el hecho de que la adultez sea el modelo a seguir de modo acrítico provoca que las nuevas generaciones asimilen la ideología liberal como producto de su socialización (Duarte Quapper, 2015: 198). Otro autor que ilustra la adhesión necesaria conformada por el capitalismo y el adultocentrismo, pensando que el adultocentrismo además repercute con mayor violencia en lxs

4 Con lo cual, todx niñx o adolescente que trabaje estaría incurriendo en un delito.

niñxs hijxs de trabajadorxs, es Gallardo (2005) quien interpreta a la juventud como una construcción social relacional, y en la posibilidad de pensar lo juvenil con su gran otrx, lxs adultxs. Pero también en pensar la variante clase en su propia construcción, lo cual posibilitaría distinciones relevantes de acceso y clausura a bienes y derechos, cuestión que establece diferencias fundantes en los modos de ser y hacerse joven.

Ya sabemos, entonces, que el capitalismo es un sistema de dominación múltiple, de modo que no sólo el proletariado es explotado, sino que están en posición de subalternidad mujeres, niñxs, minorías, diversidades étnicas, regiones colonizadas, la naturaleza. En nuestro pensar y sentir de mundo, que tiene en el concepto de totalidad su herramienta clave, es menester entender cómo se religan las lógicas y los principios de la relación social capitalista entre sí y, a su vez, estudiar los grupos que retienen las posiciones de dominio en su relación con otros grupos dominantes y los demás grupos dominados. Es importante, también, asociar los principios y las lógicas de la relación capitalista con lógicas y principios de otras estructuras de dominio. Pero sobre todo, se hace fundamental entender qué características particulares presenta la injusticia en cada caso para poder impulsar tácticas y estrategias específicas para transformarlas. La relación con la naturaleza y la de intergéneros, la opresión sexual, racista o por generación son entrelazadas de modo inseparable con la relación capitalista, sin las cuales ésta ni siquiera podría existir.

Con lo cual, si se lucha contra el adultocentrismo, siempre y necesariamente se lo debiera hacer contra el capitalismo (el patriarcado, el colonialismo y toda forma de opresión), pues, si esto no se diera así, se caería en un voluntarismo que sólo beneficia a quienes protagonizan esa lucha atómica, fragmentada. Con esto no queremos disfrazar la realidad a conveniencia: es claro que una organización de niñxs tiene como primer objetivo tensionar la opresión intergeneracional. Sin embargo, es fundamental pensar que una organización de niñxs no puede sólo tensionar la lógica intergeneracional, ya que en ese caso se pierde de manera categórica la

posibilidad de incluir la lucha antiadultocéntrica en la perspectiva de la lucha de clases.

Como el Estado capitalista es una relación social que atraviesa a toda la sociedad y a todos sus componentes (las diferencias de clase, de género, de generación y etnia, además de las identidades colectivas, sus ideas, su historia y sus esperanzas), el socialismo, entendido como la transformación estructural de las relaciones de fuerzas entre los diferentes grupos subalternos con sus opresores, necesariamente tiene que atravesar al propio Estado, que por otra parte no es más que la institucionalización material e ideal, económica y cultural de esa correlación de fuerzas sociales (García Linera, 2015: 62).

Encuentros entre la Pedagogía del Oprimido y la Pedagogía de la Ternura

En la relación clásica freireana entre opresorxs y oprimidxs, las razones de la opresión tienen que ver, fundamentalmente, con la condición de clase y la apropiación desigual del 'saber' socialmente valioso. Así como a fines de los años sesenta Freire no pudo advertir las tremendas consecuencias del patriarcado como forma específica de opresión que subyuga a las mujeres y privilegia a los varones en toda práctica educativa y en las relaciones sociales en general, mucho menos pudo observar las relaciones opresivas entre generaciones.

Dicho esto, nos interesa retomar tres aspectos fundantes de la educación popular latinoamericana, presentes en la Pedagogía del Oprimido (su visión sobre el hombre oprimido, la crítica a la educación bancaria y el diálogo como corazón de una educación liberadora), para luego ensayar algunas ideas en relación con la Pedagogía de la Ternura.

a) Una pedagogía de lxs niñxs oprimidxs

Fue a partir del contacto con los campesinos analfabetos que nació en Freire la reflexión sobre las condiciones y características del fenómeno de la opresión. De su obra aprendimos que la contradicción entre lxs opresorxs y lxs oprimidxs sólo puede superarse a través de un

proceso de liberación de ambxs. Lo complejo, señala el autor, es que por la forma en que se da la situación de opresión, lxs oprimidxs no buscan espontáneamente liberarse liberando, sino que desean convertirse en opresorxs. En otras palabras, la ambición de lxs oprimidxs no es desarrollarse a sí mismxs, libremente, y colaborar al desarrollo de los que son como ellxs, sino llegar a ser como lxs opresorxs.

Como educadorxs populares freireanos, no podemos separar la obra de Paulo del contexto del cual emergió. Nos referimos al trabajo educativo con comunidades rurales campesinas analfabetas, en el marco –desde luego– de buscar crear una nueva educación que promueva la concientización y consecuente lucha por la liberación de esos sectores oprimidos. Eliud Torres (2014) afirma que la educación popular en sus primeros años de desarrollo no pensó conceptual ni metodológicamente a la infancia, porque dentro de las ciencias sociales no figuraban lxs niñxs y adolescentes como actores sociales. Así pues, la propuesta pedagógica de la educación popular en aquellos años no tiene por sujeto a lxs niñxs y adolescentes, sino al campesino adulto (varón) analfabeto. Una carencia similar fue advertida por el propio Freire, quien en un libro que llamó Pedagogía de la Esperanza, asumió que cuando escribió Pedagogía del Oprimido no problematizó el carácter patriarcal de la sociedad, y por tanto fueron inadvertidas las particularidades de la lucha y pedagogía de las mujeres en su propio proceso de liberación.

Pasarán los años y Paulo seguirá enseñando y aprendiendo a lo largo de su vida, profundizando el cúmulo de saberes que convidó a la eternidad en sus primeras publicaciones. Sin embargo, aunque contemos con libros invaluables en los cuales piensa y repiensa cuáles son las premisas de las cuales hay que partir para poder enseñar, cómo educar para la libertad, cómo confiar en y 'querer bien' a lxs educandxs –como en Pedagogía de la Autonomía, Cartas a quien pretende enseñar, y otros–, nos parece prudente afirmar que su vasto estudio sobre las formas de la opresión y su consecuente lucha por la liberación han tenido como sujeto de su conocimiento a lxs adultxs; por lo tanto, a lxs niñxs y adolescentes, no. Lo más cerca

que estuvo Paulo de pensar a lxs niñxs fue pensarlxs como alumnxs en su relación con lxs docentes.

Cabe aclarar que no decimos esto para acusar la falta, sino para reflexionar en torno a los desafíos que tenemos por delante. En aquellos años, lxs niñxs y adolescentes existían en las ciencias sociales sólo en tanto hijxs o alumnxs, es decir, en tanto parte de la institución familia y de la institución escuela. Sólo considerando a la infancia como una etapa determinante para la constitución del ser adultx, su análisis resultaba importante. En otras palabras, el estudio de la infancia formaba parte de las investigaciones en torno a la familia y/o a la escuela, ocupándose de lxs niñxs solo de un modo instrumental (Pavez Soto, 2012: 83).

Retomemos el análisis freireano sobre la relación opresorxs-oprimidxs. Lxs niñxs y adolescentes no son inmunes a la relación desigual de poder con el mundo adulto que estructura las formas de ser, pensar y sentir de la infancia. Ellxs han introyectado la conciencia adultista que establece que lxs más grandes piensan mejor, que saben –mejor que lxs más chicxs– qué es bueno para ellxs, y que son quienes es lógico y justo que tomen las decisiones que a ellxs afectarán. Tal como lo entiende Freire, por la dialéctica propia del vínculo contradictorio opresorxs-oprimidxs, quien se encuentra en desventaja en esa relación, introyecta la conciencia de lxs opresorxs, hace propia la cosmovisión de su antagónicx, renegando y denigrando lo propio de su clase. Tal es así que 'Ser' significa ser como lxs opresorxs; en este caso, adultx.

Negar la palabra, golpear como si no se sintiera dolor, prohibir realizar determinadas acciones o actividades (económicas, sociales, culturales, deportivas) con la falsa excusa de que perjudican a lxs niñxs y adolescentes, obligar a ser de cierta manera, imponer la carrera/estudios/profesión, subestimar la capacidad de resolver situaciones, ningunear como sujetx de pensamiento, y tantas otras prácticas cotidianas del mundo adulto hacia el mundo de la niñez y adolescencia, son opresivas.

> Toda situación –escribe Freire– en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explota a B, A obstaculiza a B en

> su búsqueda de afirmación como persona, como sujetx, es opresora. Tal situación al implicar la obstrucción de esta búsqueda, es en sí misma violenta. Es una violencia al margen de que muchas veces aparezca azucarada por falsa generosidad (...) ya que hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más (1971: 54).

Esta 'falsa generosidad' se expresa muchas veces en formas de paternalismo, modos de protección que perjudican a lxs niñxs y adolescentes. 'Porque te quiero te prohíbo que...'; 'porque te quiero no voy a permitir que...'; 'porque te quiero tenés que...'; 'lo hago por vos para ayudarte'; 'te miento u oculto información para que no sufras'. La falsa generosidad y la violencia adultista niegan a lxs niñxs, mutilan su existencia, atrofian su vocación ontológica.

A diferencia de lo que sucedía en las ciencias sociales durante las décadas del sesenta, setenta y ochenta, hoy entendemos a la niñez y adolescencia como categoría social permanente, parte insustituible de la estructura de cualquier sociedad humana (Qvortrup, 1993). Desde aquí nos atrevemos a aventurar que es preciso construir colectivamente una pedagogía de lxs niñxs oprimidxs, para que asumiéndose (y asumiéndolxs, lxs adultxs) sujetxs sociales en situación de opresión, alcemos desde ellxs una pedagogía de y para su emancipación.

b) La imposición de relaciones sociales intergeneracionales basadas en formas de opresión adultista en la escuela.

Freire señala que la educación bancaria es uno de los medios más potentes para perpetuar la relación de opresión de lxs dominadxs por parte de lxs dominadorxs.

Denomina a la educación 'bancaria', porque concibe a lxs educandxs como bancos en los que hay que depositar saber, 'valores educativos'. Este tipo de educación se caracteriza por reproducir la contradicción opresorxs-oprimidxs al interior del ámbito escolar, la cual toma la forma de la contradicción entre educadorxs y educandxs. Lxs educadorxs son lxs sujetxs del proceso educativo y lxs educandxs meros objetos. Son lxs educadorxs, únicamente, quienes

educan, saben, piensan, hablan, disciplinan, optan y prescriben su opción, actúan, escogen el contenido programático. Por el contrario, lxs educandxs son –exclusivamente– educadxs, no saben, son un objeto pensado, escuchan dócilmente, son destinatarios del disciplinamiento, siguen acríticamente la prescripción de lxs educadorxs, no escogen el contenido programático.

Desde el marxismo –en general–, la educación escolar es identificada como un elemento fundamental para la reproducción del orden social capitalista: de su ideología burguesa, fatalista, patriarcal, colonial; de su disciplinamiento de los cuerpos, de los deseos, de las sexualidades posibles; de su concepción fragmentada del conocimiento, su 'objetividad' y 'apoliticidad'. Para algunas de las corrientes marxistas, la escuela en el capitalismo no es más que la gran industria que fabrica trabajadorxs que, ya en la adultez, intercambiarán su capacidad de trabajo por un salario equivalente al grado de especialización que hayan alcanzado en su formación. Ahora bien, para nosotrxs el planteo freireano no indica –como se creyó durante un tiempo– que la escuela es, en este sentido, solamente reproducción, opresión y domesticación. Basta mirar las trayectorias de tantísimxs chicxs de sectores populares que, gracias a su paso por la escuela y por haberse cruzado con ciertx maestrx, pudieron torcer el rumbo al que les conducía su lugar en la estructura social.

Y en este sentido, no es lo mismo hablar de la escuela pública que de la escuela privada. Más allá de sus contradicciones y determinaciones, la escuela pública es un espacio de resistencia y de disputa para la construcción de nuevas subjetividades. Es el principal ámbito público –diríamos casi el único– que recibe, contiene y alimenta a lxs niñxs y adolescentes en contextos de vulnerabilidad. Para nosotrxs, la escuela pública debe ser defendida por educadorxs, trabajadorxs docentes y no docentes, estudiantes, sus familias y la comunidad toda. Es una institución estatal en la cual muchxs educadorxs sostienen heroicas contiendas: contra los intentos de los malos gobiernos por vaciarlas de presupuesto y legitimidad social; contra las propias trampas que estructuran al sistema educativo y obstaculizan la construcción colectiva, los procesos comunitarios,

el desarrollo de una educación problematizadora; contra los aparentes destinos que condenarían a nuestrxs pibxs a padecer violencias e injusticias ad eternum, invitándolxs a soñar nuevos horizontes. Contiendas admirables a través de las cuales muchxs educadorxs, contra todos los pronósticos y determinaciones estructurales, conquistan junto a unxs niñxs superpobladxs de injusticias, su derecho a leer y escribir.

Sin embargo, es cierto que las limitaciones que allí se presentan son profundas. Como Freire escribiera, "sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales de forma crítica" (1985: 71). Y en este mismo sentido, el pedagogo marxista Ponce dijo que "ninguna reforma pedagógica fundamental podrá imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama" (1970: 178). Es que la institución escuela condensa el conjunto de relaciones sociales contradictorias que el modo de socialización capitalista produce y reproduce. Es una pieza clave de la forma capitalista de socialización. Es una de las armas privilegiadas con las que cuenta el Estado, en donde concretiza, la formación –constante– de las estructuras mentales con las que las personas entendemos el mundo existente y con las cuales actuamos en y ante el mundo percibido. Es, entonces, un ámbito en el que las formas de las relaciones sociales intergeneracionales están basadas en la opresión adultista.

En la escuela, la violencia adultista se expresa en el ejercicio desigual del poder, en la negación de lxs niñxs y adolescentes como interlocutorxs válidxs, en la subestimación de sus capacidades para asumir responsabilidades y tomar decisiones, en su negación como sujetxs de pensamiento y por tanto de acción transformadora. En otras palabras, la escuela –y la familia burguesa[5]– produce, naturaliza y reproduce un modo de vínculo intergeneracional fundado en una violencia de tipo adultista, propia de una sociedad adultocéntrica. Lxs educadorxs que allí trabajamos debemos

5 No ahondaremos aquí en su análisis por razones de espacio.

vigilar nuestras propias prácticas a fin de luchar contra estas lógicas y no reproducirlas.

c) Así como sin diálogo no hay educación liberadora, sin ternura no hay diálogo intergeneracional posible.

Quienes escribimos estas líneas nos permitimos aventurar la siguiente afirmación: las pedagogías que los pueblos estamos recreando, destinadas a fundirse en los procesos de liberación de las nuevas generaciones en una perspectiva de clase, encontrarán grandes pistas al poner en diálogo a la concepción de educación popular latinoamericana con las pedagogías y nuevas concepciones de niñez que emergen de las experiencias de organización de niñxs y adolescentes trabajadorxs (NNATs) en América Latina y el Caribe.

Como ya fue señalado, el principal objetivo de la educación bancaria es la dominación y domesticación social, es decir, la reproducción del orden social injusto a través la producción de subjetividades que alojen en sí la contradicción opresorxs-oprimidxs. Siendo así, una educación que busque superar estas contradicciones no puede reproducir en su forma ni en su contenido las lógicas opresoras. Al contenido estático depositado en las cabezas de personas que "no saben", la educación liberadora opone la construcción colectiva y la confianza en los saberes y capacidades de los educandos: el diálogo.

El diálogo es el corazón de una educación liberadora, pues significa encuentro entre seres humanos; es "condición fundamental para su verdadera humanización" (Freire, 1971: 178). Tal y como Freire lo entiende, conversar no es igual a dialogar. La conversación puede ser un mero intercambio de ideas. El diálogo nace de una matriz crítica y genera criticidad, se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la confianza entre las personas. El diálogo es una relación horizontal de A con B. Sólo un diálogo basado en estas características produce comunicación. Sin alguno de estos elementos, no hay comunicación ni diálogo: hay un mero intercambio de ideas, un monólogo entre dos.

Entonces, si no hay educación popular sin diálogo, es decir, si la dialogicidad es una cualidad elemental de cualquier acto educativo

que se pretenda emancipador: ¿cómo dialogar con lxs niñxs y adolescentes si el carácter adultocéntrico de la sociedad nos impone la certeza de que no son interlocutorxs válidxs?

Lxs adultxs-opresorxs nos relacionamos con las nuevas generaciones creyéndonos sujetxs únicxs de pensamiento, y por lo tanto imponiendo nuestros criterios sobre el mundo como 'lo válido', 'lo racional', 'lo justo', 'lo verdadero'. Esto se vuelve un obstáculo muy grande para que haya diálogo. Pero lo que lo hace aún más complejo, es que –como ya señalamos más arriba– lxs mismxs niñxs no se consideran interlocutorxs válidxs, es decir, muchas veces no comunican sus opiniones porque 'dirán una pavada'; no comparten sus ideas porque no se consideran capaces de decir algo que para el adulto no sea 'obvio'. Las nuevas generaciones, como producto de la forma capitalista de socialización, incorporan como natural la ideología del opresor.

La violencia adultista, que organiza el vínculo intergeneracional, no sólo es ejercida por lxs adultxs, es producida, naturalizada y reproducida por lxs mismxs chicxs. Es decir, así como muchas mujeres son machistas, porque no han hecho consciente la opresión patriarcal, muchxs niñxs son adultistas. Este hecho se expresa en un doble sentido: por un lado, en la aceptación del maltrato intrafamiliar ('sólo mis papás me pueden pegar'), o en la certeza íntima de que sus pensamientos no valen como los de los más grandes; por otro lado, en la reproducción de los vínculos adultistas para con niñxs de menor edad, viéndose en esos casos como, por ejemplo, el chico de diez años trata a su hermano de cuatro con las mismas lógicas adultistas con las cuales sus referentes adultxs lo tratan a él.

¿Cómo podrán lxs oprimidxs, que han introyectado la conciencia de lxs opresorxs, participar en la elaboración, en tanto seres duales, inauténticos, de la pedagogía de su liberación? Solamente en la medida en que descubran que llevan 'alojada' esa conciencia opresora podrán contribuir al nacimiento de su pedagogía liberadora (Freire, 1971: 41).

¿Cómo dialogar, entonces, con lxs niñxs y adolescentes si el carácter adultocéntrico de la sociedad nos impone la certeza de que

no son interlocutorxs válidxs? En primer lugar, es necesario afirmar que lxs niñxs, más allá de su edad cronológica, son interlocutorxs válidxs, y que somos lxs adultxs lxs que –en general– no sabemos comprender sus modos de expresarse. Siendo así, se vuelve necesario saber escuchar, para poder enseñar. Porque escuchar, no meramente oír, implica valorar la palabra del otrx, y en ese mismo acto, valorar la otredad. Una buena escucha requiere que quien escucha esté dispuesto a transformar sus opiniones en base a lo que va sucediendo mientras tiene lugar un diálogo; una buena escucha es la que realiza quien favorece la existencia de condiciones de posibilidad para que el interlocutor se sienta escuchado. Y lxs educadorxs que escuchen a lxs niñxs tendrán el camino allanado para entablar los vínculos que hacen posible el diálogo intergeneracional.

En segundo lugar, para que haya diálogo, es fundamental cuestionar los privilegios adultos y disponerse a la construcción de nuevos modos de ser adultx. En otras palabras, dado que es necesario crear colectivamente condiciones para que las formas de ser, pensar y sentir de lxs niñxs y adolescentes no estén oprimidas por la violencia adultista, es igualmente imprescindible construir nuevos modos de ser adultx. Adultxs que sin perder el lugar de guía, maestrxs, educadorxs, entiendan que también son compañerxs de lxs niñxs. Adultxs que asuman que no lo saben todo, que entiendan que no saben más sino que saben distinto, que acepten que no siempre tienen la razón y que también se equivocan, que sepan admitir que tienen contradicciones y las reconozcan cuando se las señalen. Adultxs que en la relación con niñxs y adolescentes demuestren que tratan con sujetos (no con objetos receptores de comunicados emitidos desde 'arriba'), es decir, personas con deseos, aspiraciones, gustos y miedos, de quienes mucho pueden aprender, con quienes tienen que acordar aquellas decisiones que los afecte a ambos, sin perder la fundamental dimensión de cuidado, y sin significar esto que tiene que hacerse 'todo lo que quieran lxs niñxs y adolescentes'. Se trata de una radical apuesta por socializar el poder, asumiendo que el mejor modo de proteger a lxs niñxs y adolescentes es invitándolos a participar integralmente en su desarrollo y en la vida

social y política del tiempo histórico que habitan. Este tipo de adultez –nueva– tenemos que crearla colectivamente, adultxs junto a las nuevas generaciones en diálogo confraternal.

En tercer lugar, consideramos que no hay diálogo posible sin ternura. Pero, ojo, no nos referimos a la ternura como trato dulce, suave, delicado, agradable. Con Alejandro Cussiánovich, entendemos a la ternura como *experiencia vivencial* (2015: 227), es decir, como aquello que emerge de un encuentro entre afectos, singularidades que se desean, sujetos vinculados mediante un lazo afectivo, un lazo de amor. En Freire el amor también es fundamento del diálogo: "si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo" (1971: 107). Pero el amor al que se refiere Freire es un amor a los hombres en tanto esencia del ser revolucionario: se trata de un amor genérico, a la condición humana. De hecho, su planteo parte del pensamiento del Che Guevara, quien afirmara que "el revolucionario verdadero está guiado por grandes sentimientos de amor" (citado en Freire, 1971: 106).

En el caso de las prácticas educativas liberadoras con niñxs y adolescentes oprimidxs por la desigualdad de clase, de generación, de género y etnia, esta concepción del amor como fundamento del diálogo es necesaria, pero insuficiente. Ese amor necesita fundirse en lazo social afectivo. El diálogo intergeneracional puede existir si está cimentado en una relación afectiva entre educadorxs-educandxs y educandxs-educadorxs, en un vínculo humano sincero, ya que –como enseñara Alejandro Cussiánovich– "sólo se aprende para la vida lo que viene acompañado de cariño, de lazo afectivo, de saberse valorado, de tener la experiencia de ser queridos tal y como uno es" (2010: 33).

Estamos llamados, como educadorxs de niñxs y adolescentes marcadxs por la injusticia, por la marginación y discriminación, y por las consecuencias perversas de la desigualdad, a *saber ser* a fin de facilitar la construcción de vínculos significativos que –como decía Alberto Morlachetti– *seduzcan a la vida (2007: 269)*, y que generen experiencias de encuentro. Para hacerlo, tal como expresara Don Lorenzo Milani, la preocupación esencial no tiene que ser

cómo debe enseñarse, sino cómo debe ser uno para poder enseñar (Palacios, 2010). Humildad, búsqueda permanente de coherencia, generosidad, sabiduría afectiva, seguridad afectiva, incorruptibilidad ética, confianza en las potencialidades de lxs educandxs, escucha, curiosidad, valoración del otrx y de su dignidad, asunción de la inherente politicidad del acto educativo, y la convicción de que muchas veces en materia educativa –como expresara el poeta cubano José Martí– "la mejor manera de decir, es hacer" (citado en Turner Martí, 2007: 58).

No olvidemos que toda palabra adulta se vuelve hipocresía cuando no llevamos a cabo en nuestras acciones concretas lo que le decimos a lxs otrxs que corresponde que hagan. Lxs niñxs y adolescentes, en general, están acostumbradxs a que no se sostenga en los hechos la palabra de lxs adultxs. Por eso, cuando la palabra transmitida por quién está educando se funde en acción concreta, en coherencia entre el decir y el hacer, tiene una fuerza arrasadora. No caben dudas de que el Che tenía razón al afirmar que "uno de los grandes factores educativos es el ejemplo" (citado en Turner Martí, 2007: 43).

Decimos esto, porque la construcción de los lazos afectivos no se da por añadidura. En este sentido, no se trata simplemente de ir a "dar ternura" a un grupo de niñxs y adolescentes. La ternura no se reparte, no se derrama, no se esparce, ni se impone de unos a otros. La ternura emerge en un encuentro pedagógico (Cussiánovich, 2015: 236).

Si la ternura puede emerger cuando hay encuentro, es lícito preguntarse a qué nos referimos al hablar de *encuentro*. Que haya encuentro significa que ellxs y nosotrxs estemos esperando el día en que nos veremos, porque juntxs la pasamos bien. Significa sentirse parte de un grupo, en el cual creés que tenés algo para dar, pues confirmás que lxs otrxs lo reciben con alegría. Significa sentirse bien, contenidx y reconocidx, sabiendo que "el reconocimiento es expresión y concreción de aprecio, de afecto, de valoración, es el embrión de la solidaridad" (Cussiánovich, 2010: 109). Significa que no dé lo mismo si alguien no está, porque le pudo haber pasado algo, o haberse sentido mal la reunión anterior. Significa lazo afectivo, e

identidad colectiva. Significa deseo de ser y estar ahí, con esxs otrxs que se vuelven nosotrxs.

En síntesis, es imperiosa la necesidad de asumir las cualidades de ser educador/a señaladas –y otras–, para que tenga lugar el encuentro pedagógico, emerja la ternura y haya diálogo intergeneracional posible.

Chicxs del pueblo organizando la *reveldía*

Otro de los grandes educadores populares que nos regaló Nuestra América, Carlos Núñez, escribió que el reto de la educación popular, a fin de efectivamente avanzar en el proceso de organización de los sectores subalternos,

> está en lograr combinar los grandes reclamos del país, con la consolidación de los pequeños "cambios" que vamos generando en los miles de pequeñas y medianas acciones que desde la sociedad civil venimos impulsando. Combinar la acción estratégica de base con cambios sustantivos a nivel macroeconómico, político y jurídico: ése es el nuevo desafío que enfrentamos (2001: 29).

¿Qué tipo de programa político-pedagógico devendría en que las nuevas generaciones se organicen ejerciendo su condición de sujetxs políticxs, contribuyan a conquistar su liberación en tanto clase de edad a través de la superación del adultocentrismo, y luchen al mismo tiempo contra el colonialismo, el patriarcado y el capitalismo?

Mal que nos pese, en pedagogía no existen las "recetas". Hace tiempo ya, Simón Rodríguez nos enseñó –como es ampliamente sabido– que *o inventamos o erramos*. Así, sin ánimos de brindar ninguna "fórmula" ni "modelo" alguno, compartiremos una pequeña experiencia que tiene algunas interesantes cuestiones para considerar. Se trata de la *Asamblea REVELDE*, una organización de niñxs y adolescentes de Villa Soldati (Ciudad de Buenos Aires) que se auto-definen *chicxs del pueblo*[6].

6 La identidad asumida por este colectivo de niñxs y adolescentes organizadxs es heredada del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo de Argentina.

A modo de testimonio autorizado, incluiremos varias citas textuales de una exposición de dos delegadas de la Asamblea: María Luz Zarza de 15 años y María Florencia Soto Sanabria de 12 años de edad cronológica al momento de brindar el testimonio. Se trata de una charla que dieron las niñas a un grupo de 80 adultxs –en Rosario, en 2016–, en la cual relataron su experiencia de organización y sus valoraciones al respecto[7].

Lxs chicxs del pueblo se reúnen semanalmente en asamblea –de ahí el nombre de su organización– para organizarse, debatir sobre diversos temas que les resultan de interés, tomar decisiones y apoyarse mutuamente en lo que necesiten. La condición para pertenecer es tener de 9 y 17 años y vivir en el barrio.

Esa asamblea es el corazón que da vida a otra serie de espacios e iniciativas impulsadas por ellxs. En los dos años y medio de historia que tiene la Asamblea han impulsado espacios de recreación y reflexión, apoyo escolar para ellxs y otrxs chicxs del barrio, talleres de cine y de radio, crearon una revista que llamaron "*La Curiosidad*" y un programa de radio "*Lxs chicxs queremos ser chicxs*[8]"; también un taller de baile y un espacio de mujeres bajo el lema "*las niñas también somos mujeres*".

Por otro lado, han participado en diversas marchas y reclamos para pedir por el cumplimiento de sus derechos: "Nosotros participamos en marchas, eventos. Estuvimos en la Caravana de los Pibes y las Pibas que hizo Niñez y Territorio en La Plata hasta Plaza de Mayo. Eso es ser visto, que te reconozcan a vos y de qué organización sos y que se sepa qué hacés en cada organización y qué es lo que quieren" [TD].

Como en toda asamblea, las decisiones se toman colectivamente, de manera que antes de participar de cualquiera de esas instancias se dan un momento para discutir sobre cuál es el reclamo, pensar si tienen interés en ir y, en ese caso, para qué irían.

7 Estos testimonios de las delegadas serán identificados con la siguiente referencia [TD]

8 El programa se transmitió durante dos años consecutivos por Radio Madre (AM 530), primero, y por Radio Sur (FM 88.3) después, ambas radioemisoras de Buenos Aires.

La organización de chicxs del pueblo es acompañada por educadorxs populares de La Miguelito Pepe, quienes participan de la Asamblea en tanto *colaboradorxs adultxs*[9].

El 14 de diciembre de 2014 estxs chicxs definieron colectivamente que se llamarían "Asamblea REVELDE", así, con V corta. Eligieron un nombre que expresa mucho más que la justa y digna rebeldía de las nuevas generaciones y de quienes se organizan para cambiar todo lo que deba ser cambiado. Cada una de las letras contiene un significado aparte, lo cual complejiza y vuelve único el sentido que este grupo de chicxs le asigna a dicha palabra: *"la R de Responsabilidad, la E de Esperanza, la V de Valentía, la E de Expresión, la L de Lucha, la D de Derechos, y la E de Explosión; eso es REVELDE"* [TD].

a) Un espacio para el encuentro y la contención colectiva

En general, lxs chicxs que se acercan a la Asamblea no lo hacen buscando un ámbito donde canalizar la necesidad íntima de combatir las múltiples estructuras de dominio. Cuando se acercan chicxs del barrio es porque tuvieron curiosidad por saber "qué hay, qué se hace", porque conocen a alguien que participa, porque les interesó alguno de los talleres que la Asamblea ofrece, o simplemente porque el espacio da respuesta a alguna necesidad concreta (merendar, asistir a un apoyo escolar, por ejemplo). Luego, si se sintieron a gusto y eligieron quedarse, la Asamblea va convirtiéndose en otra cosa: cuando se les pregunta a lxs chicxs –que ya han transitado un proceso de participación y pertenencia– qué es para ellxs la Asamblea, en general dicen que es como una familia: "La Asamblea es como nuestra familia (...) Si se pelean en tu familia o no te saben escuchar, nosotros somos como tu familia y te podemos escuchar a vos, vos te podes expresar con nosotros y nosotros no te vamos a

9 La figura del colaborador es original de los movimientos sociales de NNATs. Se trata del adultx que, asumiendo un rol pedagógico, acompaña, guía, trabaja a la par, colabora junto a lxs niñxs y adolescentes en su proceso de organización. Lxs colaboradorxs son parte, en tanto tal, de la organización de niñxs y adolescentes, aunque no pueden –por razones obvias– representar a ni decidir más allá de lxs protagonistas de estas experiencias.

decir que no, vamos a decir que vamos a hacer todo lo posible para ayudarte a vos"[10]. De todas maneras, cada chicx vive su pertenencia y participación en la Asamblea de modo diverso y, por lo tanto, le atribuye a la misma un distinto significado.

Podemos decir que, en el caso de lxs chicxs de la Asamblea, "familia" remite a lugar de *encuentro*: un espacio donde sentirse bien, donde sentirse queridx y cuidadx, donde se está en confianza y con quienes se quiere, donde unx se siente reconocidx y valoradx por lo que es y hace, donde unx puede decir qué le pasa, cómo se siente, y recibir ayuda de lxs demás. En palabras de María Luz Zarza:

> Nosotros en la Asamblea Revelde, cuando uno de nuestros compañeros tiene problemas siempre está ese espacio para que diga qué es lo que le pasa y qué es lo que siente. Es tener un lugar a donde siempre unirse y que se hable, que se exprese y que se diga qué piensa cada uno, que se desahoguen [TD].

A su vez, lo interesante es que se trata de una experiencia de familia donde el poder no está concentrado en la figura de un patriarca que da órdenes, asigna roles, organiza el trabajo y el tiempo de todxs. En la Asamblea, las relaciones sociales se dan de otra manera. Que las decisiones se tomen colectivamente, de por sí implica que no hay individuo que ordene y organice a lxs otrxs de manera autoritaria. Esto no quiere decir carencia de autoridad, sino que la autoridad es colectiva y del colectivo. Tampoco esto significa que no haya diferencias entre lxs chicxs, lxs colaboradorxs y talleristas. Pero las diferencias etarias, de género o nacionalidad, por forma de ser, o simplemente por manera de opinar, no se naturalizan como desigualdades incuestionables: se problematizan dialógicamente.

En contextos marcados por la violencia, la represión, la discriminación, la pobreza, la persecución policial y la orfandad afectiva, un espacio organizativo de chicxs puede volverse un ámbito fértil para

10 Este testimonio corresponde a otra de las delegadas de la Asamblea Revelde. Su nombre es Ana Belén Herrera, y al momento de ser entrevistada tenía 14 años de edad cronológica. Extraído del anexo documental de la tesis de grado de Varuzza, M. (2015).

el encuentro, para la contención colectiva entre niñxs, adolescentes y educadorxs adultxs. Puede volverse semilla de esperanza porque: "lo que busca el cariño y el afecto es dar la seguridad al otro de que se le ama y que éste lo sienta. Sólo así esa criatura podrá reconocer, sin temor, sus debilidades, su situación de marginado, de pobre, de explotado y simultáneamente la capacidad de sentirse capaz de hacer, de construir, de cambiar, de saberse socialmente útil y necesario, agente de cambio" (Cussiánovich, 2010: 175).

b) Que lxs chicxs del pueblo en lucha devengan en nuevas subjetividades protagónicas

El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve, debe padecer por todos los que no pueden vivir con honradez, debe trabajar porque puedan ser honrados todos los hombres, y debe ser un hombre honrado" (José Martí, 2015: 123).

La primera y fundante jornada de lucha a la que asistieron como chicxs del pueblo organizadxs fue una marcha por justicia por Luciano Arruga, un 31 de enero de 2015. En la asamblea previa a tomar la decisión, una de las chicas –en ese entonces de 13 años– se dirigió a sus compañeros diciendo algo más o menos así: "*tenemos que ir a apoyar a la familia de Luciano y a pedir justicia, porque lo que le pasó a él nos podría pasar a cualquiera de nosotros. Tal vez haya algunos adultos que no nos tomen en serio, pero es mucho lo que podemos lograr estando juntos*". Esa marcha fue el comienzo de un largo e inacabado trayecto de participación política de ellxs como chicxs del pueblo organizadxs.

Veamos cómo entienden el protagonismo lxs integrantes de esta Asamblea. Magalí Varuzza realizó, durante el año 2015, una investigación cualitativa en diálogo con lxs chicxs de esta organización. Lo que intentó fue "que lxs niñxs y adolescentes pongan su voz directamente sobre las cuestiones que lxs involucran y que ellxs desean" (2015: 52). Allí, una de las niñas entrevistadas le asignó el siguiente significado al término 'protagonismo':

> "Ser protagonista no significa ser la protagonista de un teatro, para mi ser protagonista significa ser algo más que eso

> y es que seamos escuchados... y que cada uno tome el rol de cada uno y que opinemos todos, no que sea una la protagonista. Que seamos escuchados, que se escuche nuestro pensamiento" (2015: 51).

Concretamente de este modo vamos a entender el protagonismo del que aquí hablamos. Ante la complejidad de las teorías, la simpleza y contundencia de la palabra de una adolescente de 14 años: 1) el protagonismo es en colectivo; y 2) 'que se escuche nuestro pensamiento' significa la posibilidad de vivir la experiencia de que unx, al decir su palabra, es capáz de transmitir un mensaje válido para lxs otrxs. No necesariamente verdadero, pero con carácter de validez. De acá la imposibilidad de concebir al protagonismo como una experiencia individual: es necesariamente con lxs otrxs.

Para hablar con mayor claridad de sujetividades, explicitemos qué entendemos por sujeto. La idea de sujeto combina tres elementos: la resistencia a la dominación como expresión de valoración de la libertad; el amor de sí como afirmación positiva de lo propio, de la autoconfianza, de la autodirección; el reconocimiento de los otros como sujetos, es decir, como iguales y diferentes, fundamento de la diversidad en cuanto garantía de fraternidad (Cussiánovich, 2010).

La posibilidad de que las nuevas generaciones devengan en subjetividades protagónicas está inseparablemente ligada a la existencia de interacciones sociales marcadas por el afecto, por el cariño, por el amor humano (Cussiánovich, 2010). Pero claro, con eso no basta. Afirmar que "no podemos hablar de protagonismo sin reconocer que es en la pedagogía de la ternura que encuentra su condición" (Cussiánovich, 2010: 165), implica entender esa afectividad como fundiéndose en un vínculo que potencia, que cree en lxs otrxs: que lxs persuade a ser más, que lxs invita a desafiar y desafiarse, que facilita experiencias protagónicas, que lxs seduce para la transformación del mundo. Pero no para que esxs sujetxs hagan, sean y sientan lo que lxs adultxs consideran apropiado, necesario y valioso; sino para que esxs sujetxs descubran sus propias ideas, construyan sus convicciones, protagonicen sus propios procesos de desafíos colectivos, y equivocándose, vayan trazando el sendero de su ser auténticxs,

rebeldes; para convencerse de que "*si somos muchos y nos organizamos como grupo y como equipo vamos a lograr muchas cosas*" [TD].

Debido a la relación desigual de poder entre adultxs y nuevas generaciones, ambos actores parten del supuesto de que lo que tienen para decir lxs más grandes es 'mejor', 'más inteligente', 'más importante', etc. Así, por más de que muchísimxs chicxs tengan interesantísimas cosas para decir, no lo hacen (o lo hacen de modo limitado) porque se hallan en permanente estado de evaluación, porque piensan que dirán algo desatinado, y porque –muchas veces– lxs adultxs señalamos el error de modo coercitivo, marcamos la falta, impugnamos ideas. Partiendo de estas condiciones, las subjetividades protagónicas son un punto de llegada, un objetivo político y –más aún– ético.

Que lxs niñxs y adolescentes alojen en sí la conciencia de lxs opresorxs evidencia la complejidad e instala la necesidad de la emergencia de nuevas subjetividades protagónicas. De este modo, dejamos señalado lo que consideramos un objetivo político emancipatorio: la educación de lxs niñxs y adolescentes viabilizando procesos y experiencias que favorezcan el devenir de nuevas subjetividades protagónicas. Esto resume nuestra modesta noción de lxs niñxs y adolescentes como sujetxs políticos. Ejercer la condición de sujetx político no se reduce a participar en marchas: tiene que ver con una posición ante la vida, con un modo de ser y estar –colectivo– en los diferentes espacios que se habita (familiar, escolar, comunitario, social, etc.). Por ejemplo, se trata también de una actitud de rechazo a la subestimación y ninguneo hacia lxs niñxs y adolescentes:

> si los chicos no van a luchar por sus derechos, ¿quién lo va a hacer? ¿los adultos? Si los chicos quieren luchar por lo que quieren, por ser escuchados, por ir al colegio, por tener un plato, no lo tienen que hacer los adultos, lo tenemos que hacer nosotros. Porque a nosotros nos pasan estas cosas. Los adultos siempre se ponen a pensar por los chicos y no le preguntan qué es lo que pasa, qué es lo que sienten, qué es lo que quieren. Sé que algunos lo hacen para cuidarlos y eso, pero también se tienen que sentar y hablar con los

> chicos para conocer lo que piensan. Porque los derechos, ¿quién los hizo? No los hicimos nosotros, nadie nos preguntó. Ellos lo hicieron a su manera y porque pensaban que esto era derecho y lo escribieron así. Para mí no es así. Si van a hacer algo de los chicos, ¿por qué lo hacen los adultos? Está bien que lo hagan, pero pregúntennos [TD].

Las subjetividades protagónicas, como modo de participación política ante la vida, no surgen espontáneamente. Del mismo modo que –como escribiera Lenin– "el desarrollo espontáneo del movimiento obrero marcha precisamente hacia su subordinación a la ideología burguesa" (1961: 150), "renunciar a formar al niño –escribe, ahora, Gramsci– significa tan sólo permitir que su personalidad se desarrolle recogiendo caóticamente del ambiente general todos los motivos de su vida" (2009: 247). Con otras palabras Aníbal Ponce sugiere prácticamente lo mismo, pues para él "respetar la `libertad del niño´ dentro de la sociedad burguesa equivale ni más ni menos que a decir: renuncio a oponer la más mínima resistencia a las influencias sociales formidables y difusas con que la burguesía los impregna en su provecho" (1970: 190).

Colocar las subjetividades protagónicas como objetivo emancipatorio lleva implícita la necesidad de asumir freireanamente que toda práctica educativa es política, y que, por lo tanto, como educadorxs tenemos ante nosotrxs el desafío de la formación ética y política de las nuevas generaciones. Formación antiadultista, desde la educación popular, ubicando a lxs mismxs niñxs y adolescentes como sujetxs del proceso y jerarquizando a las experiencias (acciones y vivencias concretas) como insumo privilegiado desde el cual iniciar el proceso de problematización y aprendizaje.

La educación liberadora –nos dice Freire– ya no puede basarse en el acto de depositar y transferir 'conocimientos' a lxs educandxs, merxs destinatarixs pacientes, como lo hace la educación bancaria. La educación liberadora debe generar, en tanto situación gnoseológica, un acto cognoscente. Es decir, el objeto cognoscible, en lugar de ser lo que depositan lxs educadorxs bancarixs en las conciencias ajenas, es lo que mediatiza la relación entre sujetxs cognoscentes.

Ese objeto cognoscente es, en palabras de Freire, *el mundo*. Si lo llevamos al caso de la educación con niñxs y adolescentes, lo que mediatiza el vínculo educativo tampoco puede ser un "conocimiento" a ser depositado en ellxs y desvinculado de su vida. La educación liberadora, popular, no puede estar desvinculada de la vida de lxs niñxs, eso es lo que hace la educación bancaria tal como lo describe Celestine Freinet: "vosotros [lxs docentes bancarixs] decís: 'están en la luna' (...) Están en la realidad, en la realidad de su vida, y sois vosotros los que pasáis de largo con vuestro vacilante cabo de vela" (1953: 57). La educación tiene que ser sobre, en y desde la vida de lxs niñxs. De hecho, *el mundo* al que se refiere Freire es la vida misma de lxs niñxs.

En síntesis, el objeto cognoscente que debe mediatizar una situación gnoseológica entre educadorxs y niñxs, es el mundo; en realidad, *su* mundo: la vida cotidiana, los misterios irresueltos, los deseos, las pasiones, las incertidumbres, los gustos, pero también los problemas sociales, las injusticias, la explotación y opresión propias de ciertas estructuras de dominio, los conflictos, la solidaridad, lo colectivo, el amor.

Sobre este objeto cognoscible puede surgir el diálogo. Así, "de la calidez del diálogo, del diálogo que germine en encuentro, puede emerger esa experiencia vivencial que llamamos ternura y que refiere a afectuosidad, a amorosidad, a lo que antiguamente se conocía como *amorevolezza*" (Cussiánovich, 2015: 227).

La existencia de nuevas subjetividades protagónicas preanuncia la llegada de un ordenamiento social de nuevo tipo, donde las relaciones sociales serán otras. Así, la dignidad no podrá ser escindida de la humildad, ni ésta de la valoración del otro: *"¿Dignidad? Es ser siempre humilde. Nunca creerse ni más ni menos que el otro"* [TD].

Nuestro desafío político-pedagógico

"Nuestra organización se llama Revelde y lo que quiere conseguir esta organización es luchar por los derechos de los chicos y que los chicos que andan en la calle y que no tengan comida, que puedan tener una vida digna y que salgan adelante. (...) Luchar contra la

violencia, contra el maltrato, por los derechos de los chicos que hoy en día no se cumplen mucho, por tener un plato, una casa digna, por estudiar, por trabajar si uno quiere y por muchas cosas más." [TD]

Las reflexiones de este ensayo no buscaron más que darle sustento a la siguiente afirmación política: la lucha anticapitalista no será emancipatoria si no se asume –también– anti-adultocéntrica; del mismo modo que la lucha anti-adultocéntrica no será emancipatoria si no se asume –además– anticapitalista.

El capitalismo es un sistema que, sólo en América Latina, condena anualmente a centenares de miles de niñxs a la muerte por hambre o enfermedades vinculadas a la pobreza. Ernesto Guevara dijo alguna vez que *el capitalismo es el genocida más respetado del mundo*. Parafraseándolo, afirmamos que el capitalismo es el genocida de la niñez más grande de la historia. Sin embargo, el socialismo en tanto superación de la contradicción de clase no necesariamente preanuncia la culminación del otro conjunto de opresiones sociales (patriarcado, colonialismo, adultocentrismo).

Como ya se señaló, nuestra sociedad capitalista funciona como sistema de dominación múltiple. Esto implica que dicho modo de organización económico-político está unido a una civilización culturalmente excluyente, patriarcal, discriminatoria y depredadora, productora de violencia y aniquiladora de dignidad humana (Valdés Gutiérrez, 2009). Por tanto, no hay lucha por el socialismo y la emancipación humana que sea verdadera si no se asume anti-adultocéntrica (feminista, decolonial y en rebeldía contra cualquier forma de opresión). El responsable del exterminio colectivo de la niñez no puede ser capaz de alojar condiciones de posibilidad para su emancipación política y social.

Es necesario dar batalla contra todo obstáculo que se oponga a la construcción sociohistórica de un nuevo paradigma de niñez, que entierre de una vez –y para siempre– las violencias adultistas, es decir, que persiga la superación de la opresión por edad. Para ello nos parece que tensionar el modo capitalista de socialización desde la perspectiva de la educación popular, es una estrategia más que válida pues habilita al cuestionamiento del conjunto múltiple de

opresiones (de clase, género, generación y etnia).

Uno de los acumulados históricos más significativos de lxs niñxs y adolescentes trabajadorxs organizadxs en América Latina y el Caribe es haber puesto en práctica *ya desde ahora* –como diría Gramsci (Ouviña et al, 2016: 142)– ese nuevo paradigma de infancia (e inventado su nombre): el paradigma del protagonismo de la niñez. El mismo, en tanto respuesta a la negación del sujeto niñx, en tanto propuesta relacional emancipatoria, y en tanto apuesta por construir una nueva sociabilidad humana, no podrá ser conquistado cabalmente sin superar el modo de producción capitalista.

No es posible desterrar las violencias adultistas de nuestra sociedad sino a través de la consumación del ideario socialista, puesto que la reproducción del modo de producción capitalista necesariamente se realiza en un sistema adultocéntrico: las nuevas generaciones no valen más que en tanto 'futura fuerza de trabajo' (adulta, obvio) que contribuirá a la reproducción de los procesos ampliados de acumulación de capital. Para lo cual la educación bancaria, adultista, es una pieza fundamental, ya que es en el proceso escolar donde deben incorporar pasivamente los saberes, formas de relacionamiento, valores, conductas y usos del cuerpo, provenientes del mundo adulto.

Así, se vuelve imprescindible que las organizaciones políticas, sindicales, estudiantiles, de derechos humanos, el movimiento obrero, y todos los actores colectivos que se asuman anticapitalistas, comprendan que es incompleta la lucha por el socialismo si no se combate al mismo tiempo la cultura adultocéntrica (colonialista y patriarcal).

En consonancia con lo antedicho, el reconocimiento de lxs niñxs y adolescentes como sujetxs en situación social de opresión nos conduce a un necesario cambio de abordaje en nuestros proyectos de educación popular: lxs 'opresorxs' de lxs niñxs no pertenecen –solamente– a la clase dominante; sus opresorxs –también– son lxs adultxs que no problematizan sus privilegios. Por lo tanto, es nuestro desafío favorecer la creación de organizaciones sociales y políticas de niñxs y adolescentes, integradas, representadas y dirigidas

por ellxs. Para tal fin, la tarea de lxs educadorxs populares no sólo es muy importante, es imprescindible. No ingenuamente María Fiori escribió, en la introducción a la Pedagogía del Oprimido, que "los dominadores mantienen el monopolio de la palabra con que masifican, mitifican y dominan. En esa situación, lxs dominadxs, para decir su palabra tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de lxs que la retienen y niegan a lxs demás, es un difícil, pero imprescindible aprendizaje: es la pedagogía del oprimido" (Freire, 1971: 26).

Creando sus propias herramientas de lucha creemos que las nuevas generaciones podrán asumir por sí mismas un conjunto de tareas indelegables, y disputarle al Estado aquellas reivindicaciones que les permitan avanzar en este proceso emancipatorio. Desde sus organizaciones podrán luchar frontalmente contra el adultocentrismo y el patriarcado como forma de combatir al capitalismo, las opresiones galáxicas y la desesperanza imperante.

Asumiendo las especificidades propias de una organización de chicxs del pueblo, lxs mismxs protagonistas tendrán ante sí la responsabilidad de no reproducir las metodologías, lógicas de funcionamiento y modelos relacionales de muchas organizaciones y movimientos sociales y políticos que, bregando por una transformación radical de la sociedad, reproducen en su interior aquellas relaciones sociales de opresión contra las que luchan. Y en este sentido, lxs educadorxs se enfrentan al desafío de estar alertas, a fin de no inculcar en lxs chicxs modelos organizativos adultistas, donde lxs militantes más valiosos sean aquellos que con mayor claridad y bravura pueden repetir el discurso de lxs adultxs referentes.

Cussiánovich recuerda a Mariátegui, quien invita a las clases populares a que, guiadas por "el mito de la revolución social", afirmemos aquello que la burguesía nos niega (2015: 222). Justamente, lo que se niega en las sociedades capitalistas desangeladas es la capacidad de mirarnos a los ojos como hermanos y hermanas. Se nos niega la ternura. De manera que afirmar, dirá Cussiánovich, significa recuperar aquello que la sociedad capitalista excluyente, extractivista, depredadora, nos está queriendo arrebatar: la capacidad de

creer todavía en la fuerza del cariño, del afecto y de la hermandad como corazón de nuestra condición humana. Porque no se construye identidad, consciencia de ser sujeto, de "ser alguien", sino es porque alguien me permitió sentirme partícipe del afecto, de las expectativas, del cariño y la esperanza de otrxs.

Por esto, afirmar la ternura es un proyecto político en sí mismo que, si se lo liga orgánicamente a los procesos de construcción de poder de los movimientos sociales, no sólo contribuye al fortalecimiento de las dinámicas organizativas e identitarias, sino que alimenta de sentido, contagia esperanzas, seduce para la vida. Para mayor evidencia, recuérdese la recomendación de Simón Rodríguez a los maestros: "lo que no se hace sentir no se entiende, y lo que no se entiende no interesa" (1975: 161).

En fin, se tratará, como nos interpelara Mariátegui, de una *creación heroica*. Un caso de este tipo (que no es ni modelo ni ejemplo) es la Asamblea REVELDE, *"una organización diferente, con más sonrisas, con más alegría, pero esto no quiere decir que no seamos serixs a la hora de hablar de algo importante"*[11]. Así, organizadxs, lxs chicxs del pueblo podrán ser sujetxs políticos en la lucha por una sociedad que no oprima a lxs más pequeñxs por su condición etaria, que no sojuzgue a las mujeres ni a las sexualidades disidentes, que no subyugue a las culturas no occidentales, y que no explote a lxs trabajadorxs por su condición de clase. Lxs *chicxs del pueblo*, con su ímpetu arrasador y su tierna bravura harán tronar el escarmiento, asaltarán el cielo, enamorarán de sonrisas a lxs dudosxs y neutralizarán a lxs enemigxs con coherencia irrefutable. Y si, como dijera Martí, "hay un cúmulo de verdades esenciales que caben en el ala de un colibrí" (2015: 89), nos atrevemos a afirmar que, en tanto antídoto eficaz contra el conservadurismo y la burocratización de algunos procesos de cambio que la historia nos ofreció, el gobierno de *ese mañana nuevo* estará a cargo de lxs niñxs emancipadxs.

11 La autora de estas palabras es María Guadalupe Flor Almirón, una de las delegadas (15 años de edad cronológica, al momento de escribir esas palabras). Se leen en la presentación de la Asamblea que figura en su fan page de Facebook/Asamblea Revelde.

Referencias bibliográficas

Alexgaias, A. (2014) *El Manifiesto Antiadultista*. Distribuidora Anarquista Polaris, Galiza.
Barcos, J. R. (1928) *Cómo educa el estado a tu hijo*. Editorial Acción, Buenos Aires.
Cussiánovich V., A. (2010) *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Ifejant, Lima.
Cussiánovich V., A. (2015) *Ensayos II sobre Pedagogía de la Ternura. Aprender la condición humana*. Ifejant, Lima.
Duarte Quapper, C. (2012) Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década* Nº 36. CIDPA Valparaíso.
Duarte Quapper, C. (2015) El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/377434
Freinet, C. (1973) *Parábolas para una pedagogía popular*. Laia, Barcelona.
Freire, P. (1971) *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva, Montevideo.
Freire, P. (1985) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores, México.
Gallardo, H. (2005) *Siglo XXI. Militar en la izquierda*. Arlekin, San José de Costa Rica.
García Linera, A. (2015) *Socialismo comunitario. Un horizonte de época*. Ediciones Luxemburg, Buenos Aires.
Gramsci, A. (2009) *Antología Antonio Gramsci. Selección de Manuel Sacristán*. Siglo XXI editores, Buenos Aires.
Hirsch, J. (2005) ¿Qué significa Estado? Reflexiones acerca del Estado capitalista. En *Revista de Sociología e Política*, junio 2005, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
Holloway, J. (1980) El Estado y la lucha cotidiana. *Cuadernos Políticos,* número 24, México, D.F., editorial Era, abril–junio de 1980, pp. 7 – 27. Recuperado de http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.24/CP24.3.JohnHolloway.pdf
Lenin, V. I. (1961) *Obras escogidas en tres tomos*, Tomo I. Editorial Progreso, Moscú.
Martí, J. (2015) *Ideario pedagógico. Selección de Herminio Almendros*. Centro de Estudios Martianos, La Habana.
Marx, K. (1999) *El Capital*. Siglo XXI, México.
Morlachetti, A. (2007) *Crónicas desangeladas*. Fundación Pelota de Trapo, Buenos Aires.
Núñez Hurtado, C. (2001) *La revolución ética*. Grupo Editorial Lumen Hvmanitas, Buenos Aires.
O"Donnell, G. (1978) Apuntes para una teoría del Estado Revista Mexicana de Sociología Vol. 40, No. 4, Estado y Clases Sociales en América Latina (2) (Oct. - Dec., 1978), pp. 1157-1199
Ouviña, H. et al (2016) *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Editorial Noveduc, Buenos Aires.
Palacios, J. (2010) *La cuestión escolar*. Ediciones Colihue, Buenos Aires.

Pavez Soto, I. (2012) Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. En *Revista de Sociología*, Nº 27, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, pp. 81-102.
Ponce, A. (1970) *Educación y lucha de clases*. Ediciones El viento en el mundo, Buenos Aires.
Poulantzas, N. (2005) *Estado, Poder y Socialismo*. Siglo XXI editores, México.
Qvortrup, J. (1993) Nine Theses about 'Childhood as a Social Phenomenon'. En Qvortrup, J. (ed.) *Childhood as a Social Phenomenon. Lessons from an International Project*, European Centre for Social Welfare Policy and Research, Viena.
Torres, E. (2014) Niños y niñas como sujetos políticos. La participación infantil en movimientos sociales. Publicado en Memorias del IV Congreso Nacional de Ciencias Sociales, t. 11, Acción Colectiva y movimientos sociales. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas/ Tijuana, Baja California: Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
Rodríguez, S. (1975) *Obras completas*, 2. vol. Universidad Simón Rodríguez, Caracas.
Turner Martí, L. (2007) *Del pensamiento pedagógico de Ernesto Che Guevara*. Editorial Capitán San Luis, La Habana.
Valdés Gutiérrez, G. (2009) *América Latina: Posneoliberalismo y movimientos antisistémicos*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
Varuzza, M. (2015). *Asambleas de niños, niñas y adolescentes: desde las voces de los/ as protagonistas*. Tesis de Licenciatura de la carrera de Trabajo Social, Mimeo, Universidad Nacional de La Matanza.

Nadie puede crecer sin un abrazo.
Que implica no solamente que te abriguen
para no tener frío y que te alimenten
para no morirte de hambre,
sino que también te den la LIBERTAD
de VIVIR *tu propia aventura*.
Porque cada NIÑITO **y cada** NIÑITA
es la posibilidad de una nueva aventura.
QUE NO TE ROMPAN LAS ALITAS,
COMO DECÍA PEDRO LEMEBEL, **ANTES DE SER ADULTO.**

SUSY SHOCK

Frente al Congreso, haciendo magia: la reivindicación del fútbol femenino y popular fue parte del Gritazo por el Protagonismo de la Niñez. Noviembre, 2017.

Niñas y adolescentes de la Asamblea REVELDE y de la Asamblea Pampa Rebelde manifestándose por sus derechos, afirmando que también son mujeres. 3 junio 2016.

Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial

Por Manfred Liebel

Introducción

Para fines del presente trabajo, entiendo el término infancia no solamente como una forma de ser, de existir de niñas y niños sino también como un discurso sobre esa forma de ser y existir (Alderson, 2013). Es importante no confundir estas dos dimensiones, pero tampoco debemos separarlas. La historia de la infancia está estrechamente relacionada con los cambios y las transformaciones en las formas de producción y reproducción de las sociedades. En la era moderna, está marcada especialmente por el auge de las formas de producción capitalistas y de la burguesía como clase dominante. El dominio de las formas de producción capitalistas y de la burguesía ha motivado la separación de los espacios de la producción y de la reproducción y ha fomentado la localización de mujeres y niños en la familia nuclear organizada en forma de esfera privada. Es en este contexto que han nacido nuevas visiones normativas de infancia. Estas visiones ubican la infancia al margen de las esferas productivas, concibiéndola como "provincia pedagógica" (Goethe), como "infancia familiar" y finalmente también como "infancia escolar" (Hendricks, 2005). En este sentido, la historia de la infancia siempre es también la historia de los conceptos y de las visiones de infancia. Éstos adquieren vida propia y marcan las formas y las maneras en las que tratamos a niñas y niños. De igual manera, influyen en cómo niñas y niños se ven a sí mismas y en las posibilidades de actoría que tienen y de las que hacen uso. En el presente trabajo sostengo la tesis de que el ser y la existencia de niñas y niñas, así como los conceptos y las visiones de infancia que desde la Edad Media tardía han surgido en Europa están

estrechamente –y diversamente– vinculados con la colonización de otras partes del mundo.

En gran parte, el concepto de una infancia separada de la vida de los adultos, "libre" de tareas productivas, pero también marginada de la sociedad, surgió paralelamente al "descubrimiento" y a la colonización del mundo fuera de Europa (desde el siglo XVI). Por un lado, el sometimiento y la explotación de las colonias –primero en América, posteriormente también en África y Asia– constituyeron la condición material para este concepto, pues dieron origen en las "madres patria" a una clase social que vivía en prosperidad material y que podía permitirse privatizar a sus niños, entregándolos a un área reservada de la protección y del cuidado. Por otro lado, el sometimiento de las colonias sirvió de modelo para el sometimiento y la "educación" de la niñez local, independientemente de si pertenecía a la clase dominante o a los grupos sociales subalternos, de tal manera que con todo derecho podemos hablar de una colonización de las infancias o de la infancia moderna como una especia de colonia. Esa visión sirvió de modelo también a las ciencias de la infancia tempranas que apuntaban al control y a la perfección de la infancia. A la inversa, la construcción de la infancia como etapa previa inmadura e inferior a la adultez fue la matriz para la degradación de seres humanos de cualquier edad en las colonias, concibiéndolos como seres inmaduros, necesitados de desarrollo, que permanecían en un estado de infancia. Este concepto se refleja, por ejemplo, en la famosa sentencia de Hegel que calificó África como "país infantil" (Hegel [1822]1986). Viendo la constelación poscolonial, debemos preguntarnos cómo la investigación de la infancia aprende de la historia, cómo analiza su propia implicación en esa historia y de qué manera aprovecha las teorías poscoloniales críticas para comprender y analizar las infancias de hoy en día.

Permítaseme algunas palabras sobre el uso de los términos colonialismo y colonización, pues los utilizaré en diferentes relaciones y significados. Así, en cuanto a colonialismo, coincido con Osterhammel (2005: 16-17), comprendiéndolo como

> una relación de dominio entre colectivos en la que las decisiones fundamentales sobre la vida de los colonizados son

> tomadas e impuestas por los colonizadores, es decir por una minoría culturalmente diferente muy poco dispuesta a adaptarse y cuyas decisiones se basan principalmente en intereses externos. En la era moderna, generalmente esta relación de dominio se justifica en la convicción ideológica de los colonizadores de ser culturalmente superiores.[1]

En cuanto al término colonización, generalmente se lo interpreta de dos maneras diferentes: Por un lado, se refiere a la habilitación de un espacio natural hasta ahora no aprovechado por el ser humano y, por otro, al sometimiento de un determinado territorio inclusive la población que lo habita como colonia. La primera definición suele relacionarse con la extensión de asentamientos humanos invadiendo selvas, desiertos, pantanales, tundras y otros espacios naturales de difícil acceso al interior de un Estado y es llamada también "colonización interna". El segundo concepto tiene que ver con el establecimiento de colonias al exterior de un determinado Estado ("colonización externa") y corresponde a la definición arriba mencionada de colonialismo. Ahora bien, uno de los problemas de esa diferenciación es que muchas veces, en la realidad no está muy clara (¿dónde en la tierra todavía hay áreas inhabitadas en el sentido de "terra nullius"?) y que los Estados pueden modificar sus fronteras o, según su propio poder (militar y económico) apoderarse de esferas y territorios que están más allá de sus fronteras nacionales. En el presente trabajo, utilizaré el término colonización en su segunda interpretación, pero extendiéndolo también a personas vivas y a su influencia y no limitándolo a territorios y espacios físicos solamente.

En la primera parte de este artículo explicaré las relaciones conceptuales entre el patrón de infancia europeo-burgués y la colonización de otros continentes. Posteriormente analizaré la relación entre educación o literacidad respectivamente[2] y el poder en las

1 Esta y las siguientes citas de fuentes en inglés, francés y alemán han sido traducidas por el autor.

2 Cabe señalar que, a los fines del presente trabajo, utilizo el término literacidad

interrelaciones coloniales y poscoloniales. En la segunda parte mostraré cómo surgió la dialéctica de la "colonización de las infancias" en los años 1960 y 1970 y cómo este discurso se vinculó con enfoques poscoloniales. Finalmente me referiré a algunas ambivalencias de la construcción europeo-burguesa de la infancia respecto a colonización y descolonización.

La colonización como proyecto de infancia

Una de las características fundamentales del concepto europeo moderno de infancia es comprenderla como estado imperfecto previo a la adultez que requiere ser desarrollado. Este concepto no sólo sirvió para justificar un estricto control y educación de niñas y niños, sino también para someter a las personas en las colonias fuera de Europa. Según Joe-Ann Wallace, cientista literaria (1994: 176), la "idea 'del niño' era una condición irrenunciable de imperialismo – es decir que el occidente tenía que inventar al 'niño' para sí mismo antes de poder idear un imperialismo colonialista especial". Sin embargo, no debemos ver esta relación como una causalidad unilateral sino como interrelación mutua que se ha ido fortaleciendo en el transcurso de los siglos. Así, en el momento del "descubrimiento" y de la conquista del "nuevo" continente finalmente llamado América (fines del siglo XV), en Europa, precisamente, estaba por surgir el nuevo concepto de infancia. Pero ya entonces, se recurría a la metáfora del niño para denominar a los "pueblos primitivos" encontrados en el nuevo mundo y vistos como "salvajes" e "incivilizados". Por lo tanto, podemos suponer que las nuevas ideas y mentalidades que se generaban con la conquista y las nuevas experiencias marcaban también el nacimiento del nuevo concepto de infancia.

Así, por ejemplo en el Virreinato de Perú, las autoridades españolas –tanto estatales como eclesiásticas– describían a los pueblos

en el sentido de la palabra en inglés *literacy* que implica mucho más que solamente estar alfabetizado o saber leer y escribir. De hecho, la literacidad incluye también la capacidad de comunicar y la asimilación de formas de pensar y valores más allá de su forma escrita. Hoy –en la era de los medios digitales– más que nunca es importante recalcar este aspecto.

indígenas andinos como infantiles o aniñados. Al respecto, la historiadora cultural Carolyn Dean (2002: 21) manifiesta lo siguiente:

> Las analogías infantilizadoras no sólo servían para justificar la actitud paternalista de los colonizadores sino también para legitimar su predominancia política; pues los niños no tienen los mismos derechos sociales que los adultos y pueden (y muchas veces deben) ser controlados por adultos. De esta manera, dichas analogías atribuían a los pueblos colonizados un intelecto limitado y una conducta infantil, lo cual movía el enfoque de un paternalismo de los europeos frente a los lugareños hacia un paternalismo de padres hacia hijos que aparecía mucho menos problemático.

Los colonizadores no creían capaces ni permitían a los pueblos avasallados criar a sus propios hijos. Les costaba comprender y no estaban dispuestos a aceptar que manejen a sus hijos de manera autónoma. Lo que más les molestaba era que los pueblos indígenas no clasificaban a los niños de acuerdo a los conceptos de infancia occidentales según los cuales los niños eran seres irracionales con escasas capacidades mentales a los que aún les faltaba evolucionar para convertirse en adultos supuestamente racionales y que, hasta entonces, tenían que estar separados y subordinados a los adultos (ibid.: 46). Es más, los indígenas ni siquiera distinguían a sus niños y niñas por edad cronológica sino por sus fuerzas físicas de modo que, de acuerdo a su tamaño y otras características físicas, los niños asumían ciertas tareas en la comunidad (ibid.: 44). Y claro – los conquistadores supieron sacar provecho de este concepto de infancia, degradando tanto a adultos como también a niñas y niños indígenas a trabajadores explotados, tomándolos como objetos a los que podían tratar como les daba la gana.

Hasta el día de hoy, el estudio *On Postcolonial Futures* del cientista cultural británico Bill Ashcroft es uno de los pocos aportes de teoría poscolonial que ha puesto la mirada en estas interrelaciones. Ashcroft sostiene que fue "la mutua fecundación entre los conceptos de infancia y primitivismo que ha permitido que estas expresiones se

conviertan en conceptos mutuamente importantes en el discurso imperial" (Ashcroft, 2001: 37). De igual manera, Ashcroft hace hincapié en el importante hecho de que en tanto concepto filosófico, el niño nació en la misma época que surgió la "raza" como categoría de diferenciación física y biológica. "Mientras que la 'raza' no podía existir sin racismo, es decir la necesidad de una jerarquía de las diferencias, la idea del niño atenúa la enemistad inherente a ese sistema de medidas, ofreciendo una justificación 'natural' para el dominio imperial sobre los pueblos sometidos" (ibid.). El relacionamiento del niño con lo salvaje corresponde a la idea general que se difundía durante el siglo XIX de que las "razas" representaban diferentes niveles de desarrollo. En su obra publicada por primera vez en francés en 1848 y titulada en inglés *The Future of Science,* el orientalista francés Ernest Renan (1823–1892) opinaba que las condiciones de la humanidad y de la inteligencia humana debían estudiarse en las etapas más tempranas del desarrollo. Puntualizó que los investigadores debían relacionar el estudio experimental del niño y la práctica de su razonamiento con el estudio experimental de los "salvajes", debiendo para ello emprender un análisis pormenorizado de relatos de viaje de las tierras recientemente descubiertas del mundo. Es más, Renan advirtió que este análisis era imprescindible y urgente, puesto que se suponía que, bajo la influencia de su civilización, los salvajes no tardarían en desaparecer (Renan, 1891: 150). Para la Europa "iluminada", la conquista y la ocupación colonial significan un conflicto. Sin embargo, lo elude naturalizando la conquista y la ocupación como una relación padres-hijos y equiparando el conflicto con los impulsos encontrados a los que se ven expuestos los padres entre explotación y cuidado. El niño, diferente e igual al mismo tiempo, malo de naturaleza, pero potencialmente bueno –siguiendo a Ashcroft (2001: 36-37)– "mantiene el equilibrio de las tendencias contradictorias de la retórica imperial: la autoridad surge de la obligación de cuidarlo, el dominio de la necesidad de educarlo, el sometimiento se combina con la idealización, la negación con la confirmación, la explotación con la formación, el origen con la asociación. Esta capacidad de absorber

contradicciones brinda al patrón binario de padres e hijos un poder desmesuradamente hegemónico."

Tanto el filósofo liberal inglés John Locke (1632–1704) como el filósofo francés Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), cuyas ideas eran fundamentales para la historia de la infancia, ya se referían a las interrelaciones entre el nuevo concepto de infancia y la colonización de personas y otros continentes – pero de diferentes maneras. En su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690), Locke describió al niño como "tabla rasa" o, en términos más populares, como "hoja en blanco"[3], atribuyendo a los padres y a los maestros gran responsabilidad por lo que se inscribiría en esa hoja en blanco. Al mismo tiempo, este concepto era de suma importancia para el emprendimiento imperial, puesto que la idea de un espacio vacío era un prerrequisito importante para la colonización entendida como civilización.[4] Mientras Locke imaginaba que un niño recién nacido era un espacio vacío que había que llenar, aproximadamente cien años más tarde, en su obra *Emilio, o De la educación* ([1762]1998), Rousseau describió al niño como "naturaleza pura" que en sí ya constituye un valor y que es corrompida por la civilización. Entonces, en Rousseau, el paralelismo con la colonización es la idea del "buen salvaje".

En efecto, ambos conceptos justifican el actuar paternalista del emprendimiento colonial, porque tanto la inocencia de la naturaleza como también la "tabla rasa" del niño no formado equivalen a la

3 En el libro 2, cap. 1, § 2 del ensayo de Locke, dice: "(Todas las ideas vienen de la sensación o de la reflexión) Supongamos, entonces, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a tenerlas?."

4 La doctrina de la "terra nullius" o "tierra de nadie" difundida por primera vez en al año 1096 por el Papa Urbano II en una bula papal para justificar las cruzadas hacia territorios habitados por no-cristianos del mundo conocido en aquella época y autorizar su ocupación, tenía una importancia similar para la legitimación de las conquistas coloniales. Las doctrinas de derecho de los siglos XVI y XVII recurrían al concepto de la "terra nullius" para reconocer los derechos de propiedad sobre territorios que no estaban bajo control de ninguna entidad reconocida por algún poder europeo.

ausencia de significado. Ni el niño ni el sujeto colonial tienen acceso a significado a no ser mediante el proceso de colonización y educación. La idea de la literacidad en el sentido de saber leer y escribir adquirió una función similar, incluso cuando se la imponía a una sociedad que ya estaba alfabetizada. Se basa en la diferenciación entre pueblos y naciones civilizadas y bárbaros y constituye entre ellos un ranking de los más desarrollados hasta los menos desarrollados. Así, la discrepancia entre infancia y adultez establecida durante la Edad Media tardía por medio de la necesidad de aprender a leer y escribir, aparece en relación directa con la discrepancia entre el centro imperial y las personas analfabetas en las colonias.

En este sentido, el colonialismo siempre era también "colonialismo educativo" (Osterhammel, 2005: 110) que se atribuía a sí mismo la tarea de liberar a los colonizados de la tiranía y de la oscuridad intelectual. Y más aún, la equiparación de los colonizados con niños permitió edulcorar esta pretensión como obligación moral y "carga del hombre blanco" (Rudyard Kipling)[5]. "El dominio colonial fue glorificado como regalo y acto de misericordia de la civilización, como una especie de intervención humanitaria permanente" (Osterhammel, 2005: 115). Uno de los instrumentos más importantes fueron las escuelas que estaban dirigidas o por el Estado o por misioneros, en algunos casos también por instituciones privadas no misioneras. Apuntaban – y todavía apuntan – a transmitir un determinado tipo de pensamiento y de moral que va mucho más allá de solamente aprender a leer y a escribir y que podríamos calificar

5 "The White Man's Burden" o "La carga del hombre blanco" *es* el título de un poema que Rudyard Kipling (nacido en 1865 en el Raj Británico) publicó a fines del siglo XIX bajo la impresión de la conquista estadounidense de las Filipinas y de otras ex colonias españolas. Kipling califica a la población indígena de las colonias como "vuestros recién conquistados y descontentos pueblos" y "mitad niños", instando al lector a asumir la carga del hombre blanco de liberarlos de su estado salvaje e infantil. El poema es considerado uno de los testimonios más importantes del imperialismo. Sobre la literatura de Kipling para niños y su concepto de infancia, véase Walsh (2010). En 1907, Kipling fue el primer escritor inglés en recibir el Premio Nobel de Literatura. Texto original: http://www.loske.org/html/school/history/c19/burden_full.pdf.

como una especia de "tecnología moral" (Wells, 2009: 111) o "violencia epistémica" (Cannella y Viruru, 2004: 2).

Uno de los efectos más influyentes de vinculación de infancia y la conquista colonial fue el concepto de desarrollo que surgió a fines del siglo XIX y que constituyó a los países no europeos como eternamente atrasados. Sus significados nacen del "relacionamiento de primitivismo e infantilidad (*infantility)* y de la correspondiente necesidad de 'maduración' y 'crecimiento'" (Ashcroft, 2001: 38). Aún en la segunda mitad del siglo XX, se solía igualar infancia con primitivismo, concepto que era aceptado como científicamente serio.

La educación y formación y la literacidad fueron cruciales en la historia del colonialismo, y aún hoy, en la constelación poscolonial, desempeñan un rol fundamental. El colonialismo aprovechó el tema de la ausencia de educación y el concepto de infancia como etapa de desarrollo primitiva "para ratificar la relación binaria entre colonizador y colonizado; una relación que sugería la aprobación del dominio cultural europeo. Los colonizadores y los colonizados estaban separados por la educación y el dominio de la lectura y la escritura" (Ashcroft, 2001: 52). Esta separación se ratificaba mediante distancias geográficas, a veces también por diferentes nacionalidades. Entonces, la pregunta es si estas diferencias o estos contrastes hasta ahora claramente visibles continúan vigentes en el presente poscolonial que está marcado por una extensa globalización.

Sobre la dialéctica de la educación y el poder

Es con justa razón que en el debate sobre las constelaciones de poder coloniales y poscoloniales se insista en los procesos educativos. Uno de los hallazgos más importantes de las teorías poscoloniales es comprender las relaciones entre colonizadores y colonizados como dialécticas (Said, [1978]2013; Bhabha, 2002). En efecto, los colonizadores son influenciados por el encuentro con los colonizados, y también los colonizados no son solamente espectadores pasivos e inocentes. "Los colonizados no son 'idiotas culturales', incapaces de sacar sus propias conclusiones de los discursos dominantes, de arreglárselas con y resistirse a ellos" (Rizvi, 2007: 261). Vale

decir lo mismo sobre las relaciones globales de la actualidad. Están necesariamente marcadas por negociaciones sobre los mensajes culturales, aun cuando ocurren en espacios sociogeográficos que se caracterizan por relaciones de poder asimétricas. Las interrelaciones entre lo global y lo local siempre son complejas, ambiguas y requieren un análisis etnográfico preciso y específico en cada caso.

Según Ashcroft (2001: 53), "la globalización y el carácter transnacional del neocolonialismo camuflan la distancia entre los padres colonizadores y el niño colonizado". Sostiene que ya no es posible fijar al sujeto neocolonial mediante la distancia geográfica o la falta de literacidad y educación y que el sujeto colonial caracterizado por el aspecto geográfico es reemplazado por el "sujeto del capitalismo global" (ibid.) al que hay que imaginarse como algo fluido. Esta afirmación me parece exagerada e imprecisa. Ashcroft crea la impresión de que la globalización anula la separación de colonizadores y colonizados o por lo menos la hace menos visible y evidente. Sin embargo, esta impresión es aplicable solamente a uno de sus aspectos: al tráfico ilimitado de bienes y capitales. Pues para las personas, la localización geográfica y las fronteras nacionales definidas por criterios políticos continúan siendo barreras importantes y poderosas del espacio físico en el que pueden moverse. Y, es más: estas barreras son cada vez más altas. Incluso la aparente infinitud de los nuevos medios de comunicación queda atrapada en las constelaciones de la propiedad privada que permiten cortar arbitrariamente la comunicación y hacer desaparecer de la "red" a cualquiera.

Pese a todo, considero digna de análisis y reflexión la afirmación de Ashcroft según la cual la conquista y el dominio coloniales legitimados por medio de la metáfora de la infancia producen ambivalencias y contradicciones.

La calidad de la literacidad fue introducida para mantener y conservar la dicotomía entre arriba y abajo. Pero esta calidad ya no se limita solamente a la capacidad de leer y escribir, sino que abarca una gran diversidad de formas de comunicación que ya no están necesariamente vinculadas a la escritura. Los investigadores que estudian la literacidad, en especial en los llamados programas de

desarrollo, critican no solamente el hecho de que la mirada se limite a la capacidad de saber leer y escribir, sino que ponen hincapié en que en toda forma de comunicación es necesario analizar las constelaciones de poder que encierra. De igual manera, recalcan que los procesos de comunicación y educación no deben comprenderse como meros procesos técnicos, sino que siempre incluyen un determinado tipo de conocimiento y excluyen otros. "En contextos de desarrollo, muchas veces el tema de la literacidad se maneja como un tema técnico: Hay que enseñar a las personas a decodificar las letras. Y luego ellas verán lo que hacen con esa nueva competencia" (Street, 2001: 7). Brian Street critica este enfoque argumentando que pone de lado u oculta el hecho de que la literacidad y la educación jamás serán neutras o universales y que en la práctica, siempre se trata de "introducir e imponer a otras culturas las concepciones occidentales de lo que es educación" (ibid.). Street prefiere un modelo que ofrezca una "visión más sensible de la práctica educativa" y que reconozca que esta práctica es diferente en cada contexto. Este modelo se caracteriza por comprender los procesos educativos como una "práctica social", Según Street, su modelo toma en cuenta no solamente las diferencias culturales sino también "las dimensiones de poder de este proceso educativo" (op. cit.: 9). Asimismo, recalca que en el momento de analizar el efecto debe tenerse presente que éste siempre es "parte de una relación de poder" (ibid.).

La problemática del concepto de infancia es similar. En un contexto colonial, se utilizaba para legitimar el paternalismo y la dependencia. Ashcroft identifica en la "alegoría del niño" un "contradiscurso crítico", "porque el niño se construye fuertemente como un fenómeno ambivalente del colonizado" (op. cit.: 53).

Por tentador y prometedor que parezca, cabe preguntarnos si no forzamos demasiado esa perspectiva metafórica del niño. Ser niño o niña siempre significa tener futuro por delante. Por consiguiente, la imagen del niño puede convertirse en la representación de un futuro mejor y adquirir un significado movilizador. Este concepto se materializa, por ejemplo, en el discurso de las "naciones jóvenes" que se han emancipado del dominio colonial. El término de

las "naciones jóvenes" todavía incluye un matiz de la ambivalencia heredada del colonialismo que oscila entre un nuevo comienzo y la inmadurez. Y, por supuesto, debemos preguntarnos si el discurso metafórico y esperanzador del niño corresponde también a niñas y niños *reales,* pues éstos no se reconocen en el concepto de infancia colonial sino que representan y dan lugar a una nueva forma de infancia que obliga a la sociedad poscolonial a mirarse en el espejo y a romper el cascarón colonial.[6]

Echando una mirada a la historia de la descolonización, nos percatamos de que efectivamente, muchas veces personas muy jóvenes que hoy en día llamaríamos niñas o niños han desempeñado un rol dinamizador en los diferentes movimientos de liberación – desde las luchas de liberación anticoloniales en América Latina a inicios del siglo XIX hasta las intifadas en Palestina o las luchas contra el apartheid en Sudáfrica a fines del siglo XX. Y también en la actualidad, vemos que, en varias regiones del Sur global, niñas, niños y adolescentes son actores claves en diversos movimientos sociales que insisten en continuar el proceso de descolonización, ya sea protestando en las calles contra la falta de perspectivas y contra las elites corruptas aferradas a sus cargos de poder, en lugar de tomar su vida por sus propias manos, generando formas solidarias de subsistencia mediante la autoayuda colectiva. A diferencia de movimientos infantiles y juveniles del pasado, estos nuevos movimientos no tratan de dar la espalda a la sociedad para instaurar un mundo infantil y juvenil separado, sino que se comprenden a sí mismos como parte importante de la sociedad y pretenden influir en ella en defensa de sus intereses. De hecho, en estos movimientos infantiles y juveniles se reflejan en configuraciones de infancia y juventud que van mucho más allá del concepto tradicional europeo de una etapa de la vida del "todavía no" y que insisten en una participación igualitaria en todos los asuntos y temas relevantes que les

6 Erica Burman (2016) ha estudiado los textos de Frantz Fanon –altamente importantes para el movimiento anticolonial– y ha identificado vínculos metafóricos, pero también empíricos con niños e infancia para luego analizarlos bajo una perspectiva de la teología de la liberación (véase también Dei y Simmons, 2010).

conciernen. Para estos niños, niñas y adolescentes, la educación/formación es mucho más que hacerse formar para asumir alguna función predeterminada. Retoman la información y los elementos educativos a los que tienen acceso (también a través de los medios digitales) y que surgen de sus experiencias cotidianas (de las que también forma parte la escuela) y los combinan para encontrar respuestas propias a las problemáticas a las que se ven expuestos.

Colonización de las infancias

La instrumentalización del concepto de infancia burgués como legitimación y justificación de la conquista colonial tiene una notable correspondencia en la visión de la infancia como colonia u objeto colonizado. De hecho, desde los años '60, el uso del término colonización ya no se limita a áreas geográficas generalmente extraeuropeas y sus poblaciones, sino también a la estructura interna de sociedades y de las personas que las conforman. Así, a principios de los años 1980, el filósofo Jürgen Habermas planteó el concepto de la "colonización interna" del mundo vital (Habermas, 1981). Supuso que, en la fase del capitalismo tardío, los subsistemas fundamentales economía y Estado se desprenden del mundo vital entendido como la vida propia de los miembros de una sociedad de la misma manera que los colonizadores penetran a una sociedad tribal para apoderarse de su vida.[7] Con ello, Habermas sostiene que se ponen en peligro las funciones socializadoras y generadoras de identidad del mundo vital.

Lo que me interesa es hacer ver que en un determinado periodo histórico el uso del término colonización se ha ampliado también a otros fenómenos sociales. Esta observación es aplicable también al debate iniciado poco después por algunas feministas alemanas sobre las mujeres como "última colonia". En su trabajo publicado primeramente en 1983 Claudia von Werlhof, Maria Mies y Veronika Bennholdt-Thomsen (1988) identificaron a las mujeres y a las

7 De hecho, en su obra *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío* Habermas había planteado este concepto ya diez años antes –pero sin mencionar la palabra colonización.

personas colonizadas del "tercer mundo" como último recurso explotable. Su intención fue

> [...] mostrar que la distribución de trabajo jerárquica según el sexo, el sometimiento y la explotación de las mujeres forman la base fundamental y el punto final de todas las demás relaciones de explotación y que la colonización del mundo, el saqueo de la naturaleza, de territorios y seres humanos como especialmente el capitalismo lo demanda funcionan según este patrón (op. cit.: IX).

Shulamith Firestone (Firestone, 1970), feminista estadounidense, planteó reflexiones similares a principios de los años 1970, transfiriéndolas también a los niños y diagnosticando para la sociedad burguesa un paralelismo entre el "mito de la infancia" y el "mito de la feminidad" (op. cit.: 88-89):

> Tanto las mujeres como los niños eran considerados asexuales y más 'puros' que el hombre. Se les brindaba un 'respeto' artificial que apenas camuflaba su estatus inferior. En presencia de mujeres y niños ni se hablaba de asuntos serios ni se decían malas palabras. De hecho, no se los humillaba abiertamente, pero sí a sus espaldas. (Esta doble moral se revela en el ejemplo de las malas palabras: Un hombre puede vociferar y maldecir el mundo, porque el mundo le pertenece. En cambio, cuando una mujer o un menor de edad – es decir un 'hombre' aún incompleto, aún no dueño del mundo – protesta con las mismas palabras, se considera impertinente, indecente y peores cosas todavía). Ambos, mujeres y niños, eran marginados por una vestimenta estilizada de una funcionalidad trastornada, y ambos tenían tareas y funciones específicas (labores del hogar, tareas de la escuela); ambos eran considerados intelectualmente ingenuos ("¿Qué se puede esperar de una mujer?" – "Todavía no entiende, es pequeño.") Ambos se veían en un podio de la admiración, pero esta posición no les dejaba respirar. Cualquier interacción con el mundo de los adultos se pa-

> recía a un baile en la cuerda floja. Los niños aprendieron a aprovechar su condición de niño para lograr lo que querían indirectamente ("Va a hacer su berrinche"). De la misma manera, las mujeres aprendieron a usar su feminidad ("De nuevo está llorando"). Cualquier excursión al mundo de los adultos era una expedición intimidante de vida o muerte. Lo podemos ver claramente en la diferencia entre el comportamiento natural de los niños entre ellos y su conducta amanerada y/o tímida cuando están entre adultos – y también las mujeres no se comportan de la misma forma cuando están entre ellas que cuando están en compañía de hombres. En ambos casos, la vestimenta especial, la educación, las conductas y actividades particulares han acentuado culturalmente una diferencia física hasta tal punto que esta acentuación cultural pareciera natural e incluso instintiva – una exageración que fomentaba los estereotipos simplificadores: Finalmente, el individuo aparece como una especie particular del animal humano, con sus propias leyes y conductas ("¡¿Quién entiende a las mujeres?!" ... "Es que no entiendes nada de psicología infantil").

Si Firestone habla en pasado, lo hace para enfatizar la génesis histórica de la "opresión de clases de mujeres y niños" (op. cit.: 89).[8] El texto está clarísimo: Firestone estaba convencida de que esta opresión estaba vigente también en el momento en el que escribió su texto (por mi parte, dejaré al lector, a la lectora, juzgar si algo sustancial ha cambiado en ese asunto hasta hoy en día).

Es evidente que las interpretaciones de Firestone están marcadas por la *Historia de la infancia* del historiador francés Philippe Ariés, publicada por primera vez a principios de los años 1960 en francés. Más aún, Firestone cita directamente la obra de Ariés (Ariés, 1960) en varias ocasiones. Sin embargo, sería demasiado fácil remitir el

8 Al respecto, Firestone identifica esta "opresión de clases" no solamente entre hombres y mujeres o entre adultos y niños, sino muy particularmente también en la opresión de las mujeres negras y de los "niños ghetto".

trabajo de Firestone y otros estudios sobre la infancia que surgieron en aquellos años a la influencia de un solo libro. Podemos suponer que estos trabajos fueron fruto también de los nuevos movimientos sociales que habían venido apareciendo desde los años 1960 en los Estados Unidos y en otras regiones del mundo. Cabe mencionar sobre todo el movimiento por los derechos civiles que se oponía a la opresión racial de la población afroamericana y que, por su parte, dio origen a otros movimientos contra la opresión y marginalización de otras minorías, así como los movimientos contra la Guerra de Vietnam y los movimientos juveniles que estaban estrechamente relacionados con éstos últimos y cuya protesta se dirigía contra el autoritarismo y las respectivas estructuras en las escuelas, en las universidades y en otras áreas de la sociedad. En la misma época, en el marco de movimientos "antiautoritarios" y "antipedagógicos" en muchos países, surgieron reflexiones similares que criticaban la "infantilización" y opresión de la niñez, exigiendo su liberación e igualdad de derechos.[9]

Algunos documentos de esa época comprenden la opresión de la infancia como una forma de colonización, estableciendo una relación con el colonialismo. Así, en un documento publicado originalmente en francés en el año 1971 por el antropólogo y psicoanalista suizo Gérard Mendel (Mendel, 1971: 7), encontramos el siguiente párrafo:

> En particular, todas las formas de explotación del ser humano por otro ser humano en el campo religioso y también económico –explotación de pueblos coloniales, de la mujer, del niño– se han aprovechado del fenómeno de la dependencia biológica y psíquico-afectiva del niño pequeño del adulto. Es por eso que la destrucción de nuestra sociedad que se visibiliza día a día en forma de una cadena de hiroshimas culturales cala mucho más hondo de lo que pueda parecer, contagiando muchas sociedades en todo el planeta en diversos aspectos.

9 Para los Estados Unidos, véase por ejemplo los trabajos de Richard Farson (1974) y John Holt (1974).

Para los países de habla alemana, es menester mencionar al cientista educativo austriaco Peter Gstettner. Su obra lleva el revelador título *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung* (Gstettner, 1981), es decir *La Conquista del Niño por la Ciencia. De la Historia del Disciplinamiento*. Hoy en día, muy pocos la recuerdan, muy a pesar de que – al igual que Cannella y Viruru más de 20 años más tarde – Gstettner estableció un vínculo explícito con la historia de la colonización. Mediante el ejemplo de las ciencias de la infancia pedagógicas y psicológicas que venían surgiendo en aquellos años, el autor demostró el entrelazamiento estrecho con la "etnología" o "*Völkerkunde*" ("ciencia de los pueblos") que, evidentemente, estaba al servicio de la colonización. Sus estudios se basan en la tesis de que "la conquista científica de territorios desconocidos precede la conquista del alma del niño" (op. cit.: 15), y lo demuestra, en primer lugar, mediante la historia de la génesis de la disciplina de la psicología evolutiva, pero también a través de la conceptualización de infancia (y juventud) en las ciencias afines (op. cit.: 8 y 85).

Ahora bien, cuando Gérard Mendel y Peter Gstettner formularon sus reflexiones sobre la colonización y conquista del niño por la ciencia, no podían apoyarse en teorías poscoloniales, porque todavía no existían. Tanto más es su mérito de haber puesto el dedo sobre las interrelaciones entre colonización y las ideologías generadas en el marco de las ciencias emergentes sobre la infancia. Entretanto, los llamados *Estudios de la Infancia* (*Childhood Studies*) sometieron dichas ideologías a una "desconstrucción" crítica, visibilizando su función legitimadora de dominio o imperio (ver James, Jenks y Prout, 1998; Prout, 2005). Y pese a todo ello, aún hoy, el entrelazamiento con la historia colonial y sus consecuencias poscoloniales no recibe la atención que merece.[10]

10 Algunas de las investigadoras de la infancia del mundo anglosajón se refieren también a la relación entre globalización y constelaciones de poder poscoloniales (p. ej. Burman, 1994; 1996; 2012; Katz, 2004; Burr, 2006; Wells, 2009; Wells et al., 2014). Asimismo, en América Latina se cuenta con diversas publicaciones dedicadas explícitamente a las influencias postcoloniales sobre las "infancias indígenas" o las "infan-

Argumentos similares a los de Mendel y Gstettner se reflejan en un estudio de las dos científicas estadounidenses (ambas expertas en pedagogía preescolar) Laura Cannella y Radhika Viruru (2004). Las autoras no se limitan solamente a plantear reivindicaciones y demandas hacia la ciencia de la(s) infancia(s), sino que tratan de aplicar conceptos fundamentales de los *estudios poscoloniales* al análisis de la(s) infancia(s). Las reflexiones de Cannella y Viruru (2004) parten de que los patrones de infancia predominantes en el Occidente reproducen las jerarquizaciones y divisiones que la perspectiva poscolonial, cuestionando a la Ilustración y Modernidad europeas por su pretensión de ser universales. Para las autoras, estos patrones de infancia son el producto paralelo de la misma ideología a la que se recurría para justificar la expansión y las conquistas coloniales, lo cual se manifiesta sobre todo en la visión de un desarrollo que va de niveles inferiores hacia superiores de perfección. Tanto la niñez como las regiones no-europeas del mundo y sus habitantes se localizan en el extremo inferior de la escala, pues las personas colonizadas son consideradas equivalentes a niños a los que hay que desarrollar. Es más: la colonización, continúan las autoras, ha ocurrido en nombre de la niñez, cuyas almas había que salvar y a cuyos padres y madres había que instruir a educar a sus hijos de manera "correcta" en el sentido de visiones de infancia modernas (Cannella y Viruru, 2004: 4).

De manera similar a la relación entre colonizadores y colonizados, se introduce una estricta separación entre adultos y niños, institucionalizándose la relación entre ambos en forma de una constelación de poder que se basa en la violencia y en las preeminencias del más fuerte. Cannella y Viruru exponen que esto se traduce ya desde el término niño, al que se relaciona con un estado de imperfección, de necesidad de educación y de subordinación, "una especie

cias latinoamericanas", parcialmente algunas de ellas se refieren también a teorías poscoloniales (p. ej. Rengifo Vásquez, 2005; Schibotto, 2015). Finalmente, la *Revista Internacional NATs* que se ocupa principalmente de temas de la niñez y adolescencia trabajadora ha dedicado un número entero a esta temática (*Colonialidad en los saberes y prácticas desde y con los NATs*, 2015).

de violencia epistémica que restringe las posibilidades y acciones del ser humano" (op. cit.: 2). De igual forma, alegan que esta relación de poder también se manifiesta en que la única forma reconocida de comunicación que permitirá transmitir ideas importantes es la capacidad del habla (en su forma reconocida como "lenguaje") y de la lectura de textos escritos. Desde sus experiencias con niñas y niños muy jóvenes considerados sin lenguaje, Cannella y Viruru quieren "tratar de comprender, aunque en parte, las posibilidades que pueden generar lo no-hablado y lo (todavía) no-pensado" (op. cit.: 8).[11]

La infancia moderna, vista como separada de y en contraste a la edad adulta e institucionalizada en forma de segregación de niñas y niños en ambientes reservados especiales, es para Cannella y Viruru una "construcción colonizadora" (op. cit.: 85) en la que se reproduce el "pensamiento binario" fundamental para la Modernidad que sabe distinguir nada más que entre bueno y malo, superior e inferior, correcto y falso, normal y anormal o civilizado y salvaje (op. cit.: 88). Esta dicotomía coloca en una posición privilegiada a los adultos, puesto que sus conocimientos parecen superiores a los de la niñez, y es más, Cannella y Viruru consideran que incluso se niega conocimiento a niñas y niños con el pretexto de protegerlos (ibid.). Entonces, continuando con Cannella y Viruru, esta dicotomía entre niñez y edad adulta prolonga el poder colonial, puesto que lo transmite a grupos poblacionales enteros, etiquetándolos como deficientes, necesitados, torpes, perezosos o subdesarrollados. Las categorías como progreso y desarrollo sirven para desvalorizar y despreciar a otros grupos de personas y para asegurarse uno de su propia superioridad frente a personas de otras culturas. Asimismo, acotan las autoras, el concepto del "desarrollo infantil" se aplica a personas adultas en otras culturas, de modo que no sería equivocado decir que se las "infantiliza".

11 Cabe recordar, sin embargo, que en su obra Émile *–o de la educación* (Rousseau, [1762]1998), Jean-Jacques Rousseau, considerado el padre del concepto moderno de infancia, ya se refiere a las expresiones 'sin habla' de los niños, denominándolas el "lenguaje universal", que lo entienden, si no todas las personas, por lo menos todos los niños. El término castellano "in-fancia" significa "no poder hablar".

Al igual que a las personas colonizadas en todo el mundo, también a niñas y niños se les obliga a verse a sí mismos con los ojos de aquellos que ostentan el poder sobre ellos y no se les permite rechazar las jerarquías del control, de valoración y de las intervenciones en su vida (op. cit.: 108). Incluso hoy en día, que los debates sobre los Derechos del Niño están a la orden del día, son raras las veces en las que estas jerarquías de relaciones se cuestionan (op. cit.: 109). De hecho, Cannella y Viruru aseguran que la subordinación de la niñez continúa perdurando tan endurecidamente porque "la construcción científica de la dicotomía adulto-niño" (ibid.) la ha apoyado y objetivizado.[12]

Hitos en el camino hacia la descolonización de las infancias

Algunas veces, se ha objetado la tesis de la colonización de la infancia señalando que el concepto de infancia burgués que ha nacido con la Ilustración no preveía solamente el apoderamiento de niñas y niños mediante técnicas disciplinadoras sino al mismo tiempo también su autonomía. Así, el cientista educativo alemán Gerold Scholz (1994) se opone a la opinión de Gstettner según la cual, desde los inicios de las ciencias de la(s) infancia(s), el disciplinamiento de los niños ha avanzado imparablemente, y sostiene que "con el surgimiento de la psicología evolutiva ha nacido también la idea de la autonomía del niño" (op. cit.: 206) y que no podía ser casual que a inicios del siglo XX se haya proclamado el *Siglo de los Niños*.[13]

12 También la así llamada investigación del adultismo se ocupa de la temática de las relaciones jerárquicas entre adultos y niños. Generalmente, se define adultismo como el abuso del poder que los adultos suelen tener sobre niñas y niños (Flasher, 1978). El adultismo incluye "conductas y comportamientos que se basan en el supuesto de que las personas adultas son mejores que niñas y niños y que, por este motivo, tienen el derecho de disponer de ellos/as sin su consentimiento" (Bell, 1995: 1). Estas conductas y actitudes se justifican única y exclusivamente por la corta edad y por las características que a ella se atribuyen. Por consiguiente, bien se podría hablar de discriminación por la edad –de la misma manera que se habla de discriminación de género o racista, que se justifica por características supuestamente "típicas" de hombres y mujeres o de diferentes "razas" (ver Liebel, 2015).

13 Aquí, Scholz se refiere a la obra de Ellen Key (Key, 1906), activista sueca por los

Scholz afirma que tiene que haber una relación entre la conquista de la infancia por la ciencia y la autonomía del niño.

En la construcción de la infancia burguesa, la autonomía a la que hace referencia Scholz estaba concebida siempre como fruto de la educación, es decir que era tarea y responsabilidad de los adultos. Esta construcción de autonomía se basaba no solamente en la idea de que la sociedad burguesa y las relaciones laborales entre capitalistas y asalariados "libres" que había creado demandaban cierto nivel de autorresponsabilidad individual sino también en el supuesto de que había que conceder esa autonomía a los niños para generar en ellos la conducta y el comportamiento que requería la norma de manera efectiva y sostenible. La autonomía que se concedía siempre apuntaba a este fin, al autocontrol y a la autodisciplina (véase Elias, 1988; Foucault, 2011). Ahora bien, evidentemente la pedagogía de la reforma se veía a sí misma como moderna e ilustrada y se oponía a la priorización del disciplinamiento de los niños, especialmente en la escuela, y reclamaba que se debía respetar "la naturaleza del niño" –sólo que esta naturaleza siempre era una naturaleza que todavía había que forjar y desarrollar. De igual manera, no debemos olvidar que durante mucho tiempo, los niños de las clases oprimidas quedaban excluidos del ideal burgués de la infancia y permanecían expuestos al adiestramiento rígido de la "pedagogía negra"[14] (Rutschky [1970]1997). Si este adiestramiento se ha aflojado poco a poco es gracias al nuevo bienestar que también ha ido alcanzado a los subalternos y que se basaba en la explotación continua de las colonias y que hoy se fundamenta en la continuidad de los desequilibrios e inequidades que existen en el orden global. A excepción de los hijos de las clases privilegiadas, hasta el día de hoy las instituciones educativas del Sur global permiten muy poca autonomía a los niños.

derechos de mujeres, niñas y niños. Su trabajo fue publicado bajo ese título en 1900 y traducido a muchos idiomas.

14 Cabe señalar que en esta misma acotación crítica, todavía hay un matiz de la idea –nada crítica– del "hombre malo negro" que se reproducía y aún se reproduce en muchos textos populares, p. ej. también en la canción de los "diez negritos".

La construcción de una infancia estrictamente diferenciada y separada del mundo adulto necesariamente padecerá de ambivalencias. Aun cuando esta construcción pretenda ofrecer al niño "espacios propios", liberarlo temporalmente del peso de "vida en serio" u ofrecerle especial protección, es inevitable que venga acompañada de un menosprecio de sus competencias y de su estatus social. En estas circunstancias, el "privilegio" de ser cuidado y protegido va a costa de la autonomía, y el reconocimiento de la particularidad o diferencia se convierte en inequidad y desigualdad. Pues, seguramente, en ciertos momentos los niños se sienten afortunados por no verse sobrecargados de responsabilidades, pero tarde o temprano sienten que su condición de niño o niña es una forma de menosprecio y ya no quieren ser considerados "niños".[15]

Que la vida humana (igual que la animal) tiene un comienzo y un fin y que toda sociedad debe buscar una forma para estructurar el curso de la vida y la relación entre las personas de diferentes edades es un hecho antropológico –nadie lo duda. Pero la forma que se ha "inventado" para ello en la sociedad occidental-burguesa y que ha engendrado lo que denominamos "infancia" no es la única posible. También podríamos imaginar que la relación entre diferentes grupos generacionales podría organizarse legalmente e institucionalizarse de otras maneras que no se basen en una diferenciación estricta o incluso en una separación sino en una convivencia compartida que puede incluir diversas formas de (co)responsabilidad; y de hecho, encontramos estas formas en muchas culturas no occidentales. Implican que, a diferencia de las sociedades occidentales, no se diferencie a las personas en primer lugar por la edad cronológica sino por las tareas más o menos vitales que hay que realizar. Las capacidades y habilidades que se requiere para ello pueden estar distribuidas de maneras muy diferentes y no necesariamente los más jóvenes las tengan menos que los mayores considerados adultos. Y fiel al dicho de que la persona crece con sus tareas, debemos tomar en cuenta que las habilidades y capacidades necesarias para resolver estas tareas

15 Un ejemplo es el hecho de que de muchos jóvenes que de acuerdo a la definición legal de la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU son considerados niños hasta sus 18 años nieguen que los "Derechos del Niño" que establece dicha Convención sean relevantes para ellos.

no están dadas por la naturaleza, sino que surgen y se desarrollan cuanto más oportunidad y confianza se dé a las personas para cumplirlas.

La estricta separación de la infancia de la adultez, característica de la sociedad burguesa, tiene que ver con el hecho de que en esta sociedad, la producción y reproducción de la vida suceden de una forma que prácticamente impide que la persona desarrolle de manera continua sus habilidades y capacidades. La visión de la "vida en serio" se basa en la idea de que esta seriedad se encuentra en el "mundo del trabajo" que, por su parte, también está separado del resto de la vida y que funciona según reglas que no se adecuan a las necesidades humanas sino que apuntan a la explotación de la fuerza laboral humana y a la maximización del beneficio económico. En efecto, esta perspectiva no deja concebir el mundo del trabajo como un lugar en el que también los niños tengan su espacio donde pueden probar, formar y desarrollar sus destrezas, pues más bien sugiere encerrar la infancia en espacios en los que no haya tareas importantes para la vida y donde lo único que importa sea "hacerse preparar". Con ello, los niños llevan una vida condenada a la dependencia y a la pasividad que, en el mejor de los casos, les concede una autonomía o participación estrechamente delimitada y definida por determinados fines. No obstante, cabe señalar que también en sociedades capitalista-burguesas, esta separación está siendo cuestionada y que cada vez más se buscan caminos para relacionar el estudio y el aprendizaje en instituciones pedagógicas separadas de la vida real y algunas tareas vitales. He aquí una oportunidad para aprender de las formas en las que algunas culturas no occidentales organizan la vida de niñas y niños en vez de seguir considerando como dado el patrón de infancia predominante en el Norte global e imponerlo a las culturas y sociedades del Sur global. En todo ello, es necesaria tomar en cuenta que la vida de estas culturas y sociedades se ve perjudicada también por la constelación poscolonial. Pues esta constelación no sólo conlleva que se menosprecie e invisibilice las infancias que en ellas existen, sino que hace que sean dañadas y desacreditadas también en un sentido material. Por lo tanto: si queremos dar fin a la colonización de la infancia, es sumamente urgente continuar fomentando la descolonización de las sociedades poscoloniales.

Referencias bibliográficas

AAVV (2015) *Colonialidad en los saberes y prácticas antagónicas desde y con los NATs*. *Revista Internacional NATs,* Año 19, Nro. 25. Lima: IFEJANT.
Alderson, P. (2013) *Childhoods Real and Imagined*. Londres & Nueva York: Routledge.
Ariés, P. ([1960]1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.* Madrid: Taurus.
Ashcroft, B. (2001) *On Post-Colonial Futures: Transformations of Colonial Cultures*. Nueva York: Continuum.
Bell, J. (1995) *Understanding Adultism: A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships*. Somerville: Youth Build USA.
Bhabha, H. (2002) *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
Burman, E. (2016) 'Fanon's other children: psychopolitical and pedagogical implications.' *Race Ethnicity and Education*, March, 1-14; http://www.tandfonline.com/doi/full/ 10.1080/13613324.2016.1150832
Burman, E. (2012) 'Deconstructing neoliberal childhood: Towards a feminist anti-psychological approach.' *Childhood*, 19(4), 423-438.
Burman, E. (1996) 'Local, global or globalized: Child development and international education.' *Childhood,* 3(1), 45-66.
Burman, E. (1994) 'Innocents Abroad: Western Fantasies of Childhood and the Iconography of Emergencies.' *Disasters*, 18(3), 238-253.
Burr, R. (2006) *Vietnam's Children in a Changing World*. Nueva Brunswick, NJ & Londres: Rutgers University Press.
Cannella, G. y Viruru R. (2004) *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice*. Nueva York & Londres: Routledge-Falmer.
Cannella, Gaile S. y Díaz Soto (eds.) (2010) *Childhoods: A Handbook*. New York: Peter Lang.
Dean, C. (2002) 'Sketches of Childhood: Children in Colonial Andean Art and Society.' En T. Hecht (ed.) *Minor Omissions: Children in Latin American History and Society*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 21-51.
Dei, G. y Simmons, M. (eds.) (2010) *Fanon & Education: Thinking through Pedagogical Possibilities*. Nueva York: Peter Lang.
Elias, N. (1988) *El proceso de la civilización*. *Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
Fanon, F. ([1952]2009) *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Ediciones Akal.
Farson, R. (1974) *Birthrights*. Nueva York & Londres: Macmillan & Collier Macmillan.
Firestone, S. (1970) *The Dialectic of Sex*. Nueva York: William Morrow & Co.
Flasher, J. (1978) Adultism. *Adolescence*, 13(51), 517-523.
Foucault, M. (2011) *El gobierno de sí y de los otros*. *Curso del Collège de France (1982–1983)*. Madrid: Akal.
Gstettner, P. (1981) *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*. Reinbek: Rowohlt.

Habermas, J. ([1973]1999) *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Ediciones Cátedra.
Habermas, J. (1981) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
Hegel, G. W. F. ([1822]1986) *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Werke vol. 12*. Francfort/M.: Suhrkamp.
Hendricks, H. (2009) 'The Evolution of Childhood in Western Europe c. 1400 – c. 1750.' En J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (eds.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 114-126.
Holt, J. (1974) *Escape from childhood: The needs and rights of children*. Nueva York: Dutton.
James, A., Jenks, C. y Prout, A. (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
James, A. y Prout, A. (eds.) ([1990] 1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres & Nueva York: Falmer Press.
Katz, C. (2004) *Growing Up Global: Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
Key, E. (1906) *El siglo de los niños*. Barcelona: Imprenta de Henrich y Comp.
Liebel, M. (2015) 'El adultismo y la discriminación por edad.' En D. Kutsar & H. Warming (eds.) *Los Niños y la No Discriminación. Libro de texto interdisciplinar*. Tartu: University Press of Estonia, pp. 125-151.
Liebel, M. (2016) '¿Niños sin Niñez? Contra la Conquista Postcolonial de las Infancias del Sur Global.' *MILLCAYAC – Revista Digital de Ciencias Sociales* (Universidad de Cuyo, Mendoza), 3(5), 245-272.
Locke, J. ([1690]1999) *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.
Mendel, G. (1971) *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris: Payot (edición en castellano: *La decolonización del niño*. Ariel, Barcelona, 1974).
Osterhammel, J. (2005) *Colonialism: A Theoretical Overview*. Princeton, NJ: Markus Wiener Publishers.
Prout, A. (2005) *The Future of Childhood*. Londres & New York: Routledge Falmer
Renan, Ernest (1891) *The Future of Science. Ideas of 1848*. Londres: Chapman and Hall.
Rengifo Vásquez, G. (2005) *A mí me gusta hacer chacra. Ser Wawa en los Andes*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
Rizvi, F. (2007) 'Postcolonialism and Globalization in Education.' *Cultural Studies ó Critical Methodologies*, 7(3), 256-263.
Rogers, A. (2001) 'Problematising literacy and development.' En B. V. Street (ed.) *Literacy and Development: Ethnographic perspectives*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 205-222.
Rousseau, J.J. ([1762]1998) *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza.
Rutschky, K. (ed.) ([1970]1997) *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin: Ullstein.
Said, E. ([1978]2013) *Orientalismo.* Barcelona: Debolsillo.

Schibotto, G. (2015) 'Saber Colonial, Giro Decolonial e Infancias Múltiples de América Latina.' *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, vol. XIX, núm. 25, 51-68.
Scholz, G. (1994) *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Stearns, P. (2006) *Childhood in World History*. Nueva York y Londres: Routledge.
Stearns, P. (2005) *Growing Up. The History of Childhood in a Global Contex*t. Waco, TX: Baylor University Press.
Street, B. (ed.) (2001) *Literacy and Development: Ethnographic perspectives*. Londres & Nueva York: Routledge.
Von Werlhof, C.; Mies, M. y Bennholdt-Thomsen, V. (1988) *Frauen – die letzte Kolonie. Zur Hausfrauisierung der Arbeit*. Reinbek: Rowohlt.
Walsh, S. (2010) *Kipling's Children's Literature: Language, Identity and Constructions of Childhood*. Farnham: Ashgate.
Wallace, J.A. (1994) 'De-scribing *The Water Babies*: the child in postcolonial theory.' En C. Tiffin & A. Lawson (eds.) *De-scribing Empire*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 171-184.
Wells, K. (2009) *Childhood in a Global Perspective*. Cambridge & Malden, MA: Polity Press.
Wells, K.; Burman, E; Montgomery, H. y Watson, A. (eds.) (2014) *Children, Youth and Violence in Global Contexts.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

LA EDUCACIÓN
consiste en ensanchar la vida...
CONVERTIR AL
NIÑO EN EL
MAESTRO DE SÍ MISMO

Olga Cossettini

Potenciando la lucha feminista:
un feminismo desde y para la niñez

Por Espacio Feminista de La Miguelito Pepe

El feminismo me dio apoyo, fuerza,
creo con seguridad que el país en algún momento
se va a pintar de verde y violeta.
Camila Condori, 16 años, Asamblea REVELDE

Es difícil ser feminista, es un proceso largo,
para algunas más y para otras no tanto.
Lo importante es seguir luchando por un mundo nuevo,
no igualitario sino equitativo.
¡Es nuestro turno hacer la revolución hermanas!
Guadalupe Almirón, 17 años, Asamblea REVELDE

Introducción

Cuando pensamos la construcción de una niñez protagonista y organizada, resulta una obviedad entender que la misma debe estar atravesada por el feminismo. La pregunta que surge es: ¿cómo se construye una niñez feminista?, ¿existe?, ¿cómo son los espacios de la niñez dentro del feminismo? En este documento trataremos de compartir, a partir de nuestra experiencia como educadoras populares, el proceso de diferentes niñas transitando el feminismo con un rol protagónico y desde su organización.

Teniendo en cuenta el recorrido de la lucha feminista en Argentina, que encuentra sus primeros pasos en el siglo XIX, a partir de la primera huelga liderada por mujeres trabajadoras, es importante remarcar el momento histórico que estamos viviendo en el siglo XXI, donde los feminismos se encuentran en un momento de auge en el cual logran poner en agenda la histórica lucha por los derechos de las mujeres y colectivos aliados, de sexualidades disidentes.

La misma se expresa a través de diferentes movimientos de resistencias feministas como el Ni Una Menos, el Paro Internacional de Mujeres, marchas como la del Orgullo LGBTIQ, así como distintas campañas nacionales: La Campaña Nacional Contra Las Violencias Hacia Las Mujeres y La Campaña Nacional Por El Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. Este proceso se ve acompañado por un cambio de paradigma que incorporó el marco legal necesario para entender esta lucha desde derechos que el Estado y sus representantes deben garantizarnos. Estamos luchando contra todas las formas de opresiones, desigualdades y discriminaciones que sufrimos como colectivo, reconociendo, problematizando y denunciando las distintas violencias a las que estamos expuestas todos los días, ya sea física, psicológica, sexual, etc. También entendemos que estas múltiples opresiones, perpetúan desigualdades estructurales que nos atraviesan: discriminación salarial, la feminización de la pobreza, segregación sexual del mercado de trabajo, violencia sexual, entre otros.

Es por esto que consideramos de suma importancia preguntarnos cuál es el lugar que desea y construye la niñez dentro de la lucha feminista. En el año 2017 durante el 32° Encuentro Nacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis y Trans realizado en la provincia de Chaco el 14 y 15 de octubre, se llevó adelante el primer taller autoconvocado de "Mujeres niñas"[1]. Participaron del mismo niñas y adolescentes de 7 a 17 años de distintas partes del país. Dicho taller tuvo como propósito intercambiar experiencias entre las niñas en relación a las diferentes problemáticas generadas por los múltiples sistemas de opresión, teniendo un espacio propio de participación como sujetas políticas protagónicas. Por otro lado, en este mismo año se realizó en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el "Primer Encuentro de Niñas y Adolescentes", el cual fue pensado y planificado por niñas y adolescentes organizadas. Esta iniciativa surge a partir de su participación en los talleres de mujeres que acompañamos educadoras populares pertenecientes al Espacio Feminista

1 Información extraída del documento que corresponde al taller de "mujeres niñas autoconvocadas", año 2017. Participación de la Organización "La Veleta y La Antena"; "Los desayunadores" del Foro Pampeano; "Fundación Che Pib@" de CTA Autónoma.

de La Miguelito Pepe en los barrios Carcova (San Martín), Fátima (Villa Soldati, CABA), Pampa (Valentín Alsina).

El siguiente ensayo intenta recuperar esta experiencia a partir de tres entrevistas realizadas a niñas y adolescentes que organizaron y participaron de este Encuentro, entendiéndolo como un conjunto de reflexiones de un proceso inacabado que parte de nuestra experiencia como educadoras populares feministas. Un proceso dinámico que nos interpela constantemente y en el cual la crítica y autocrítica nos permite desafiar nuestro posicionamiento dentro de la educación popular y el feminismo, y dejar lugar a las preguntas. Preguntas que, a partir de un proyecto político-pedagógico, permiten recuperar las voces de niñas y adolescentes y transformarlas, desde ellas, en nuevas subjetividades y significados que cuestionen las representaciones sociales vigentes y acompañen estos procesos emancipatorios.

¿Qué es ser una "niña"?

¿Qué es ser una aprobada? ¿Ser "linda", alta, estar maquillada?
Yo quiero ser una aprobada, pero siendo yo,
no siendo como ellxs quieren.
#soyunaaprobada.
Yessica Pérez, 15 años, Asamblea REVELDE.

Pensar a la niñez como una construcción social que se encuentra clasificada biológicamente en base a dos grandes géneros, varones y mujeres, genera una construcción cultural de los cuerpos sexuados a la cual se le adjudican múltiples características y roles dentro de un esquema de género binario, invisibilizando todo lo que no "encaja" dentro de esa norma.

En este sentido, cuando pensamos en las niñas y en cómo transitan su niñez, se nos presentan diferentes palabras que las "caracterizan": rosa, pelo largo, aritos, tranquilas, débiles, tímidas, delicadas, cuidadoras, femeninas, maduras, entre otras. Todas estas palabras que caracterizan el ser una niña les permite –o no– transitar

el mundo de cierta forma, ubicándolas en un lugar y con un papel predeterminado. Esta predeterminación existe por el hecho de que la niñez y todas las formas de transitarla son construcciones sociales que responden a determinados patrones culturales para que la sociedad se desarrolle de cierta manera y se reproduzca en base a los lineamientos requeridos por los múltiples sistemas de opresión en lxs que estamos inmersxs: capitalismo, colonialismo, patriarcado y adultocentrismo.

Durante la infancia, la socialización de género es uno de los aspectos de mayor importancia, ya que aquí se sientan las bases de los estereotipos de género, los cuales emergen desde una visión patriarcal que determina estas relaciones de poder y los roles según el sexo asignado al nacer. De esta manera, se constituye un proceso de aprendizaje cultural sobre los papeles impuestos a las niñas, y desde el cual aprenden a comportarse de determinadas maneras. Frente a esta lógica binaria excluyente, las niñas encuentran nuevas interpretaciones para lograr, a pesar de ello, diversas formas de vivir y expresarse libremente. Es por esto que debemos tener la capacidad de visibilizar las transformaciones que impulsan y hacen carne las niñas, en tanto están siendo motor de aspectos inéditos como nueva generación en el marco de esta sociedad. Y, desde un plano simbólico, que se genere una nueva subjetividad que garantice procesos permanentes de ruptura de estos modelos patriarcales, racistas, capitalistas y adultistas. Ello implica asumir como responsabilidad político pedagógica el hábito del distanciamiento, objetivación y problematización de los significados que nos imprime la sociedad.

A partir de esto es que nos preguntamos, ¿qué pasa cuando estas niñas encuentran otras formas de transitar su niñez?, ¿qué pasa cuando estas niñas se rebelan frente a las múltiples opresiones y frente a esta identidad impuesta? Entendemos que estos procesos de subjetivación se desarrollan dentro de un permanente juego de complicidades y resistencias. Y es desde esta postura que creemos que permitirse construir un feminismo desde y para la niñez protagonista, abre las bases para acompañar desde la educación popular, las múltiples opresiones vivenciadas por las niñas; habilitando

espacios de lazos colectivos, rompiendo las fronteras clasistas, etarias y normativas.

Las niñas, ¿cómo son?

En este proceso de construcción de esa otra niñez que se rebela frente a las múltiples opresiones vivenciadas, podemos encontrar experiencias de niñas y adolescentes que transitan un constante proceso de deconstrucción y construcción. En este sentido, como educadoras y acompañantes de las mismas, hacemos referencia al proceso de las niñas y adolescentes que, perteneciendo a la Asamblea REVELDE –una organización de niñxs y adolescentes que luchan por sus derechos como sujetxs políticxs protagónicxs– en el año 2016 participaron del 31° Encuentro Nacional de Mujeres realizado en la ciudad de Rosario. A partir del mismo y por su concurrencia a la Comisión de "Mujeres, adolescencias y juventudes", las niñas y educadoras dedicamos un momento para repensar lo vivido, dado que a partir de su participación comenzaron a realizar una serie de reflexiones desde las cuales pudieron problematizar y compartir las diferentes opresiones que viven en los distintos ámbitos de su cotidianeidad, por el hecho de ser niñas y mujeres. En ese momento, en Rosario, al encontrarse compartiendo experiencias singulares, transformándolas en colectivas, sin necesidad de tener un vínculo de amistad sino de compañerismo, surgió la pregunta "¿Qué hacemos con esto que estamos atravesando todos los días?", y su respuesta fue: "Tenemos que tener nuestro propio Espacio de Mujeres, de la Asamblea REVELDE". Entonces, después de haber vivido esa experiencia, en el año 2017 comenzaron los Talleres de Mujeres de las participantes de tres organizaciones de niñxs y adolescentes: la Asamblea REVELDE en Barrio Fátima (Villa Soldati), la Asamblea Pampa Rebelde (Barrio Pampa, Valentín Alsina), y Rebeldes de Carcova (Barrio Carcova, San Martín). Cada uno de ellos acompañados de forma semanal por tres educadoras populares de La Miguelito Pepe.

Es por esto que, para poder entender el feminismo desde una niñez protagónica, creemos que es fundamental poder visualizarlo

desde la mirada y la experiencia de niñas y adolescentes organizadas. Para ello, desde el Espacio Feminista de La Miguelito Pepe decidimos realizarle entrevistas a quienes llevaron a cabo y formaron parte del Primer Encuentro de Niñas y Adolescentes que reunió a niñas de tres barrios, realizado en noviembre de 2017. Una de ellas se realizó a Camila Condori (16) y Guadalupe Almirón (17), quienes fueron las organizadoras y participantes del Encuentro de Niñas y Adolescentes y actualmente forman parte del taller de mujeres de la Asamblea REVELDE en Barrio Fátima, Villa Soldati. Y, por otro lado, a Erika Aylén Aranda (13), quien fue participante del Primer Encuentro de Niñas y Adolescentes y actualmente forma parte de los espacios de mujeres de Rebeldes de Carcova, en Barrio Carcova, San Martin.

Entrevista a Camila Condori (16) y Guadalupe Almirón (17), participantes de los talleres de mujeres de la Asamblea R.E.V.E.L.D.E, Barrio Fátima, Villa Soldati

–¿Qué haces en los talleres de género en los que participas?

Camila: Solo con 15 años estuve en un sólo taller de género, que es el Espacio de Mujeres. En este espacio puedo preguntar, aprender y enseñar. ¿Por qué preguntar? Como adolescente de 15 años, me surgieron un montón de preguntas, de dudas, sobre mi cuerpo, educación sexual, sobre feminismo. No es fácil entender algo nuevo, hay que tomarse su tiempo, hay que dedicarle el tiempo necesario, por eso en este espacio se puede aprender. Digo enseñar, porque creo que cada piba que está en este espacio cumple con un protagonismo especial. Cada una aporta algo, cada una tiene sus dudas y eso también ayuda a que una se haga nuevas preguntas, todas estamos abiertas a la charla y al debate. Y después enseñar, a las personas que te rodean, a las personas que realmente quieren conocer de feminismo y a las personas que quieren adentrarse en esta revolución feminista.

Guadalupe: Por lo general, hablamos de todo lo que nos pasa por nuestra condición de mujer, el acoso callejero, las violaciones, los secuestros para las redes de trata, etc. Hablamos de cómo nos fue en

la semana, de nuestros problemas personales, nos reímos un rato, hablamos de chicos y chicas, de nuestras familias, pero sobre todo, hablamos y organizamos cómo destruir este sistema patriarcal.

–Participaron de movilizaciones como 8 de marzo, en el marco del Paro Internacional de Mujeres, y Ni Una Menos ¿Qué intervenciones realizan como grupo desde el taller?

Camila: Como grupo, en el taller de género, siempre hicimos intervenciones artísticas, desde pancartas, carteles, pintarnos la cara, y este año se realizó una dinámica con fuego y gorros de brujas. Las brujas representan a todas las mujeres empoderadas que los hombres temen, la Iglesia las convirtió en un demonio que había sido enviado por el diablo, las asesinaban a fuego ardiente solo por tener un pensamiento diferente y por decir lo que pensaban, y por tener mayor poder que los hombres. Fueron violadas, torturadas y las asesinaban en público, para que las otras mujeres no sean como ellas: rebeldes, locas y empoderadas. Lo que no saben es que nosotras somos las nietas de las brujas que no pudieron quemar.

Guadalupe: Participamos en las marchas, cantamos, nos maquillamos, nos divertimos, y con toda la bronca de que cada día nos matan a más pibas, gritamos "Ni una Menos".

–¿Qué es el Encuentro de Niñas y Adolescentes que realizaron en el año 2017?

Camila: El Encuentro de Niñas y Adolescentes surgió porque como organización de niños, niñas y adolescentes, nosotras no pudimos ir al Encuentro Nacional de Mujeres, por ser menores de edad. Nosotras, como organización, decidimos hacer nuestro propio encuentro de niñas y adolescentes. Es un encuentro donde las niñas y adolescentes pueden expresarse y comunicarse con otras niñas y adolescentes a través de diferentes situaciones que vivimos diariamente. Como en los Encuentros Nacionales de Mujeres se organizan distintos talleres para distintas edades, nosotras también hicimos lo mismo a partir de las distintas niñas y adolescentes que había en ese encuentro.

Guadalupe: La idea del encuentro de niñas y adolescentes surgió porque no pudimos participar del ENM, y también porque lo

sentimos necesario. Lo sentimos necesario porque no había espacios específicos para niñas, en el Encuentro Nacional de Mujeres creo que hay dos o tres talleres destinados a "adolescentes" ni siquiera para niñas, con lo cual no entenderían mucho, no participarían, y estarían sentadas, sin decir, ni opinar, estarían calladas y no tendría sentido.

Entonces, organizamos este encuentro que sería exclusivamente para niñas y adolescentes, en donde todas podamos hablar y para que ninguna se calle nunca más.

–¿Qué nos podés contar sobre el Encuentro? ¿Cómo surgió? ¿Quiénes participaron? ¿Cómo lo llevaron a cabo? ¿Cómo se organizaron para realizarlo?

Camila: En el Encuentro de Niñas y Adolescentes participaron niñas y adolescentes de Pampa Rebelde y Carcova, por una parte, lo organizaron las educadoras de La Miguelito Pepe y por otra parte lo organizamos yo con mi compañera María Guadalupe en el espacio de mujeres. Tratamos de hacer los distintos talleres para las niñas y adolescentes, pensamos en los temas que se iban a dar y también pensamos en la organización de otras cosas. Este encuentro se pensó para que las niñas y adolescentes tengan un espacio donde puedan ser escuchadas y tener el protagonismo que se merecen en la sociedad de hoy en día.

–¿Qué temas eligieron trabajar? ¿Por qué?

Camila: Los talleres del Encuentro de Niñas y Adolescentes se dividieron en dos, un taller era para las niñas de 6 a 12 años y el otro de 13 a 18 años. En esos talleres se pudieron trabajar dos temas diferentes, en el de las niñas se pudo trabajar el estereotipo de la sociedad, muchas niñas de las que estaban en el encuentro no sabían el significado de la palabra estereotipo, pero con el paso del taller se logró que ellas pudieran entender lo que significaba y pudieron darse cuenta de los miles de estereotipos que te impone la sociedad de hoy en día. Ese taller se llamaba "Cómo ser una niña". El segundo taller era para adolescentes, se trabajaba más desde el punto de las situaciones que pasamos diariamente como adolescentes, tanto como el acoso callejero, experiencias horribles

que vivimos con familiares, profesores, gendarmería. Después hicimos el teatro de la oprimida, preparamos escenas para las niñas y preparamos escenas para las adolescentes. En esas escenas se demostraba el machismo que vivimos día a día en la vida cotidiana, ellas tenían que decirnos qué les resultaba raro en esa situación, y desde ellas cambiarlo para que pueda ser lo que realmente tendría que haber sido desde un comienzo. Preparamos un fogón, donde pudimos cantar y aprender canciones para las marchas. Yo tuve el honor de hacer el logo del encuentro de niñas y adolescentes. ¿Por qué decidimos hablar de esto con las niñas y adolescentes? Ambas tenían un punto en común, el machismo en la sociedad. Al final todas tratamos de expresar algo que se destacó en el taller.

–¿Cómo evaluarías este encuentro? ¿Qué te llevaste de él? Tanto como organizadora como participante del mismo.

Camila: Desde mi punto de vista de adolescente, me encanta ver como las niñas y adolescentes se organizaron para las diferentes actividades que se propusieron. Me encantó ver como no hubo rivalidades entre las diferentes organizaciones, ya que es difícil conocer gente nueva y participar con ellas mismas. Para mi fue una experiencia inolvidable, creo que jamás sentí tanta emoción, alegría y satisfacción al ver a las niñas y adolescentes organizadas para vencer al patriarcado en la sociedad.

Como organizadora me encantó planificar las diferentes actividades para ellas, pensar en cada motivo que podía dar en los talleres me hizo pensar en millones de preguntas que yo jamás me las hubiera hecho. Me puse a investigar, sólo por ellas.

Guadalupe: El encuentro de niñas y adolescentes fue una de las experiencias más lindas que me pasó. El sábado, cuando llegamos los tres barrios, no nos conocíamos entre todas, algunas empezaron a mirarse mal, y otras no querían presentarse porque tenían vergüenza. El domingo, cuando guardamos nuestras cosas para que cada organización vuelva a su barrio, las pibas que se habían mirado mal el día anterior, el domingo se abrazaron y se dijeron que se iban a extrañar. Esa es la sororidad, ese es el compañerismo, eso es el feminismo, el amor entre nosotras.

–¿Por qué pensás que las niñas y adolescentes se tienen que encontrar?

Camila: Las niñas y adolescentes tienen experiencias diferentes en la vida, está bueno que sientan que nosotras siempre vamos a estar para ellas en cualquier momento. Como mujeres, debemos apoyarnos en todo momento. Es muy importante la comunicación entre niñas y adolescentes, ya que las niñas pueden pedirles información a las adolescentes, y las adolescentes podemos enseñarles a ellas, de igual manera las niñas pueden enseñarnos a nosotras.

Guadalupe: Para tener una niñez y adolescencia libre. Libre de maltrato, libre de una sociedad adultista y violenta, libre del patriarcado.

–¿Piensan algo para este año en relación al Encuentro?

Camila: El primer encuentro se hizo porque nosotras, las niñas y adolescentes, queríamos un espacio donde podíamos ser escuchadas, si funcionaba bien –y lo fue– íbamos a hacer el segundo encuentro de niñas y adolescentes. Seguramente vamos a hacer el segundo encuentro de niñas y adolescentes, todavía no planificamos nada, pero con mucho esfuerzo y mucha emoción lo vamos a hacer.

–¿Qué soñas con respecto a los encuentros de niñas y adolescentes?

Camila: Lo que soñé y sigo soñando es que el encuentro de niñas y adolescentes pueda lograrse en toda la Argentina, como todo hay que empezar por lo chico e ir por lo grande, como lo hace el feminismo.

Guadalupe: Que las pibas estemos más empoderadas y que seamos muchas más cada año.

–¿Qué es el feminismo para vos?

Camila: El feminismo para mí, es lo que me ayudó a salir adelante, sin el feminismo no hubiera podido seguir. Pasé por cosas horribles a causa del machismo, y sinceramente me parte el corazón ver que niñas de tan poca edad ya hayan pasado por lo mismo que yo. El feminismo me dio apoyo, fuerza; creo con seguridad que el país en algún momento se va a pintar de verde y violeta. Y cuando eso sea, no quiero que a mí ningún hombre me pisotee. Creo que la vida de la mujer está devaluada, el acoso que sufre una chica es

impresionante, no debería pasar. No deberían pasar tantas cosas, pero pasa. El patriarcado se apoderó de toda la sociedad, y eso sólo se va a destruir con el feminismo.

Guadalupe: Para mí, el feminismo es todo. Porque el feminismo me ayudó a ser lo que soy hoy en día. El feminismo me dio libertad, yo puedo elegir qué hacer y eso me encanta. Es difícil ser feminista, es un proceso largo, para algunas más y para otras no tanto. Lo importante es seguir luchando por un mundo nuevo, no igualitario, sino equitativo. ¡Es nuestro turno de hacer la revolución hermanas!

Entrevista a Erika Aylén Aranda (13), participante del Espacio de mujeres de Rebeldes de Carcova, Barrio Carcova, San Martín.

–¿Qué hacés en los talleres de chicas los sábados? ¿Qué te lleva a participar de esos talleres?

La verdad que la primera vez que participo acá en este comedor, que vienen así ustedes, es la primera vez y no sé, vengo porque me siento bien. Hablando con ustedes, todo eso. Y por eso me gusta venir. Y la primera vez, ¿viste que vine una sola vez nomás? Después empecé a volver de vuelta. Porque, no sé, me empezó a gustar. Y por eso empecé a venir. Además, me siento muy bien hablando con ustedes. ¿Viste que te conté que las únicas que saben mis cosas son mis amigas nomás? No sé, me gusta hablar con ustedes.

–¿Qué significó para vos el "Encuentro de niñas y adolescentes" que realizaron en el año 2017?

Me pareció muy lindo compartir con nuevas chicas, conocer nuevas chicas, porque me hice amigas también. Y fue muy lindo conocer a chicas de mi edad. Me gustó compartir. Conocer nueva gente. Me gustó poder compartir, y que me pudieran aconsejar.

–¿Qué pensás del Encuentro? ¿Cómo te resultó conocer chicas de otros lugares, de otros barrios?

A lo primero no me cayó nadie bien. Ninguna (risas). Pero después sí me cayeron re bien, todo. Me hice amigas. Ya no me quería volver de allá. Pero a lo primero no me gustó, porque me miraban mal y todo eso. Pero después sí, me re gustó. No nos queríamos volver de allá.

–¿Por qué pensás que es importante que las niñas y adolescentes se encuentren?

Acá son muy chiquitas de siete, ocho, nueve y así no se puede hablar con ellas. O no podés estar con ellas. O son muy chiquitas. Me pareció muy lindo conocer a otras chicas. Las quisiera volver a conocer, compartir más cosas con ellas. Me sentí bien, muy bien compartiendo cosas que me pasaron. Me sentí segura, como que confiaba en ellas, como si fueran mis amigas de toda la vida. Por eso me sentí cómoda.

–¿Te gustaría que llegue el Encuentro de este año? ¿De qué manera te gustaría participar?

Compartiendo algo para las chicas. ¿Viste que allí se organizaron para hacer algo? Hicieron una obra de teatro. Bueno, a mí me gustaría hacer algo así. Organizarlo nosotras y presentar algo allá este año. Y sí, me gustaría mucho reconocerlas. Participar de nuevo y compartir más cosas con ellas.

–¿Qué soñás con respecto a los encuentros de niñas y adolescentes?

Me gustaría compartir más cosas con ellas. Reunirme, conocerlas más y compartir más cosas con ellas.

–¿Qué pensás del Encuentro Nacional de Mujeres? ¿Te gustaría participar?

Sí, mucho. Quiero conocer (risas). Además, quiero saber si es verdad lo que les pregunté lo de las chicas (risas), de que, si en serio las chicas andan así, mostrando las tetas, sacándose las remeras y que se hacen los dibujitos en los pezones.

Para mí sería muy hermoso compartir como mujeres, te sentís más segura. Es mucho más lindo. Para mí sería muy lindo compartir con otras mujeres, conocer otros lados.

–¿Qué es el feminismo para vos?

Que vos confiás en tus amigas. Me siento segura, fuerte. Que cuando estamos todas somos más fuertes. Como dice la frase esa que estábamos viendo, “vivas nos queremos”. Y también ese librito que estaba viendo el otro día, hay un montón de imágenes que me re gustaron que decían por ejemplo que algún día vamos a salir sin

tener miedo a la calle. Y sí, porque hay muchas mujeres que tienen miedo y cada cosa que pasa. Yo tengo mucho miedo hasta de quedarme sola en la parada, ir de mi casa hasta la parada. Si pienso en el feminismo, en todas nosotras juntas me siento más fuerte, más segura. Que no voy a tener más miedo porque estamos juntas. Estoy re contenta hasta ahora de que ustedes vinieran acá porque ahora sí me siento más segura, más fuerte. Porque sé que con alguien puedo hablar y puedo compartir cosas. Y la pasé muy bien con ustedes y las chicas de Pampa, de Fátima. Y ahora me llevo mejor con las de todo el barrio, y mirá que yo no me llevaba bien con nadie. Todos pensaban que yo era mala, todos decían que yo era la mala. ¡Yo no soy mala!

Ahora me llevo más bien con todos. Ya no me miran con cara de asco ni nada. Porque todos dicen que yo soy mala, que yo miro con cara de asco haciéndome la mala y yo no hago eso. Y ahora viste que con las mellis me llevo bien. Con las mellis, con la Dani. Antes de ser mejores amigas nos llevábamos re mal nosotras, peleábamos todos los días. Ahora tengo más amigas, puedo compartir más con otras chicas.

¿Qué pasa cuando las niñas y adolescentes se encuentran?

Desde el feminismo, constantemente problematizamos, identificamos, denunciamos, las diferentes violencias por las cuales pasamos en la niñez o las que pasan las niñas en la actualidad. Como feministas intentamos acompañar los procesos emancipatorios de esas niñas para que, al transitar cualquier etapa cronológica de su vida, no pasen por las mismas situaciones. Ahora bien… ¿Qué pasa si son las mismas niñas las que piensan su niñez? ¿Qué pasa si son las mismas niñas las que desde un rol protagónico problematizan las opresiones que atraviesan y empiezan a realizar la búsqueda de su liberación a través de la lucha por sus derechos?

Al ver las entrevistas de Camila, Guadalupe y Erica, dada su experiencia en los talleres de mujeres y en la organización y participación de un Encuentro de Niñas y Adolescentes, nos demuestran

la existencia de una nueva niñez en esta cuarta ola del feminismo[2]. Son el claro ejemplo de un feminismo desde y para las niñas. Cuando Camila habla de "preguntar, aprender y enseñar" se observa una pedagogía entre las niñas desde el encuentro, el compartir, el contener, rompiendo con todo lo que el sistema patriarcal y adultocéntrico les impone. El preguntar, lo trae desde todas esas dudas e interrogantes que se generan en la niñez y adolescencia, teniendo en cuenta la complejidad que implica preguntarse y entender aquellas cosas que les hacen ruido, aquellas construcciones que tienen incorporadas en los cuerpos. Es por esto que a su vez remarca la importancia de dedicarle el tiempo necesario. En este sentido, se observa una deconstrucción del propio proceso de aprendizaje, en relación a cómo ella considera que el aprender se lleva a cabo desde un cuestionamiento permanente, haciendo lugar a las preguntas, rompiendo así con lo establecido en el sistema educativo y posicionándose como niña desde la educación popular.

Por otro lado, cuando trae el concepto de enseñar –vinculado en forma dialéctica con el preguntar y aprender– nombra a sus compañeras, considerando que cada una de las participantes del taller cumplen con un protagonismo especial, aportando con sus diferentes dudas y cuestionamientos a estas formas de deconstrucción-construcción singulares y colectivas, las cuales se convierten en charla, debate y un posterior aprendizaje. Y por último, no solo plantea el aprendizaje y la enseñanza entre sus compañeras, sino que además, este aprendizaje se convierte en enseñanza para aquellas personas que quieran conocer el feminismo y su lucha. En este

2 Al analizar históricamente al movimiento feminista, podemos visualizar grandes etapas, llamadas por diferentes autorxs como "olas". Estos periodos se encuentran determinados por los avances, retrocesos y conquistas que ha transitado el movimiento. Actualmente asistimos a la cuarta ola histórica del movimiento, la cual fue gestada en las movilizaciones #Niunamenos que comenzaron en el año 2015 en Argentina, expandiéndose rápidamente por Latinoamérica y el mundo, generando una lucha global. Otro hito en este periodo fue el Paro Internacional de Mujeres realizado el 8M de 2016 y 2017, bajo la consigna NOSOTRAS PARAMOS. Es importante destacar la utilización estratégica de internet y las redes sociales, como herramienta para visibilizar la lucha. En este sentido, se han creado diferentes campañas, como por ejemplo: #yotambienaborte, #tecreohermana, #metoo.

sentido, podemos identificar la educación popular desde la niñez y adolescencia, donde desde una forma pedagógica entre pares, desde el compartir se preguntan, aprenden, se enseñan entre ellas y hacia el afuera, a personas que no formen parte de su organización, problematizando así el "desde", el "para", el "cómo" y "a quiénes".

Este "preguntar, aprender y enseñar" –que trae Camila- desde los espacios más chicos, como los barrios donde se llevan adelante los Talleres de Mujeres, a Camila y Guadalupe –a través de la organización del Encuentro de Niñas y Adolescentes– les permitió realizar un análisis en el cual llegaron a la conclusión que esto tiene que superar las barreras barriales y trascender. Entienden que las niñas y adolescentes tienen que encontrarse y construir, por un lado, esta nueva forma de feminismo desde y para la niñez, y por otro, su lugar protagónico –como niñas– dentro de los espacios de lucha del feminismo existente en Argentina. Haciendo referencia a esto último, Guadalupe nos comenta que "en el Encuentro Nacional de Mujeres creo que hay dos o tres talleres destinados a "adolescentes" ni siquiera para niñas, con lo cual no entenderían mucho, no participarían, y estarían sentadas, sin decir, ni opinar, estarían calladas y no tendría sentido. Entonces, organizamos este encuentro que sería exclusivamente para niñas y adolescentes, en donde todas podamos hablar y para que ninguna se calle nunca más."

En los dichos de Guadalupe, podemos observar cómo las niñas y adolescentes expresan esta necesidad de encontrarse y construir, fundamentada de una forma explícita y dejando en claro que tienen otras formas de comunicarse y transformar desde la niñez. Entonces, como acto político, comienzan a realizar "Encuentros de Niñas y Adolescentes", con una organización y participación protagónica para construir un feminismo desde y para la niñez, uno que no se exprese en formas adultas. En paralelo, (re)piensan su participación en los Encuentros Nacionales de Mujeres, demostrando la necesidad de un feminismo que se encuentre potenciado en su máxima expresión, al incorporar sus voces y aportes.

Esta forma de expresar el feminismo no desde una perspectiva adultista, sino a través de una perspectiva desde y para las niñas,

la encontramos también cuando Camila y Guadalupe relatan la organización y las actividades que se llevaron adelante, cómo las pensaron de una forma para que se de este aprendizaje y esta construcción entre ellas: "hicimos el teatro de la oprimida, preparamos escenas para las niñas y preparamos escenas para las adolescentes. En esas escenas se demostraba el machismo que vivimos día a día en la vida cotidiana, ellas tenían que decirnos que les resultaba raro en esa situación, y desde ellas cambiarlo para que pueda ser lo que realmente tendría que haber sido desde un comienzo". No solo se expresa la construcción desde ellas, y entre ellas, sino también se visualiza la identificación que logran hacer de las múltiples opresiones en los distintos estadios de la niñez, posibilitando la deconstrucción para cada momento de la vida. Acción que creemos fundante de una nueva forma de transitar la niñez.

Al poder acompañarlas en este proceso, podemos dar cuenta de la complejidad de lo que están construyendo, de lo inédito e impensado que es un "feminismo desde y para la niñez" y no sólo eso, sino pensar de una forma integral y colectiva su construcción con la lucha feminista. Cuando Guadalupe dice: "Es difícil ser feminista, es un proceso largo, para algunas más y para otras no tanto", entendemos que si para las adultas –estando en una posición privilegiada dentro del sistema adultocéntrico– declararse feminista implica enfrentar el mundo de una forma más compleja; para las niñas y adolescentes implica un nivel de complejidad aún mucho mayor, debido a las múltiples opresiones que vivencian. No sólo están enfrentando el mundo adultocéntrico, capitalista, colonialista y patriarcal, y rompiendo con todo sus mandatos y estereotipos –violentos– impuestos, sino que además de deconstruirlo, lo están construyendo y reinventando, lo están mirando con otros colores en donde existen otras nuevas formas de vincularse. Revolucionando así, con toda su potencia y ternura, la lucha feminista.

A su vez, esta dificultad que trae Guadalupe en cuanto a lo que implica ser feminista, se encuentra sumamente vinculada con el concepto de brujas que comparte Camila: "Las brujas representan a todas las mujeres empoderadas que los hombres temen, la Iglesia

las convirtió en un demonio que había sido enviado por el diablo, las asesinaban a fuego ardiente solo por tener un pensamiento diferente y por decir lo que pensaban, y por tener mayor poder que los hombres. Fueron violadas, torturadas y las asesinaban en público, para que las otras mujeres no sean como ellas: rebeldes, locas y empoderadas". La complejidad que implica aún hoy para las feministas enfrentar y contradecir las formas de ser y vincularse que todxs reproducimos, es la misma dificultad que tenían las brujas por romper con todo lo que querían establecer y por lo cual fueron perseguidas y ejecutadas. Como sostiene Morgan, "éstas siempre han sido mujeres que se atrevieron a ser valerosas, agresivas, inteligentes, no conformistas, curiosas, independientes, liberadas sexualmente, revolucionarias" (Citado en Federici, 2015). Es por esto que, Camila y Guadalupe se identifican con este concepto de Brujas, ya que se encuentran en plena resistencia frente a las múltiples violencias a las que históricamente nos vemos enfrentadas: "Lo que no saben es que nosotras somos las nietas de las brujas que no pudieron quemar."

Entendiendo que, en aquella época, la caza de brujas fue funcional a la construcción de un orden capitalista y reproducción de un orden patriarcal, en forma simultánea a dicha caza "las amistades femeninas se convirtieron en objeto de sospecha (...) Las relaciones entre mujeres fueron demonizadas por los acusadores de las brujas que las forzaban a denunciarse entre sí como cómplices del crimen" (Federici 2015: 302). En la actualidad, podemos ver como se siguen reproduciendo estas prácticas, donde el sistema patriarcal al (re)inventar nuevas formas de dominio hacia las mujeres, continúa generando y sosteniendo en las feminidades desde la niñez un alto grado de rivalidad y competencia. Esto mantiene un distanciamiento entre nosotras, que se reproduce en todas las etapas de la vida y en aquellos ámbitos por los cuales transitamos, siendo sumamente oportuno al mantenimiento del sistema. Dichas estrategias del patriarcado se ven reflejadas a lo largo de las entrevistas pero, principalmente es Érica quien lo trae en dos momentos. En un principio, cuando le preguntamos cómo le resultó conocer a las chicas de los otros barrios, ella refirió con sinceridad, "a lo primero no me cayó nadie bien.

Ninguna (risas). Pero después sí me cayeron re bien, todo. Me hice amigas. Ya no me quería volver de allá. Pero a lo primero no me gustó, porque me miraban mal y todo eso. Pero después sí, me re gustó. No nos queríamos volver de allá". Estas rivalidades en las niñas se fueron disipando a lo largo del Encuentro al reconocer a la otra en su singularidad, y a su vez compartiendo e identificando una misma opresión. "Me sentí bien, muy bien compartiendo cosas que me pasaron. Me sentí segura, como que confiaba en ellas, como si fueran mis amigas de toda la vida. Por eso me sentí cómoda".

Consideramos que la construcción de esta nueva niñez es una alternativa inédita al sistema patriarcal, ya que potencia la lucha feminista en todos sus aspectos. Que las niñas y adolescentes se encuentren deconstruyendo estas formas impuestas de vincularse como competencia –sumamente instaladas en todos los ámbitos donde se transita la adultez– que comenzaron a instaurarse con la caza de brujas y que se perpetuó en el tiempo hasta la actualidad genera un desequilibrio dentro del sistema. Ellas reconocen que esta rivalidad es impuesta por dicho sistema para debilitarlas y así reproducirse, pero que cuando trabajan el feminismo desde lo colectivo, se destruye, transformando la competencia en compañerismo, y la debilidad en fortaleza. Esto mismo es lo que Erica comparte en su entrevista *"para mí sería muy hermoso compartir como mujeres (el Encuentro Nacional de Mujeres), te sentís más segura"*, identificando la potencia del encontrarse transitando un proceso emancipatorio desde lo colectivo, pensando un "feminismo desde y para la niñez" con sus compañeras mientras que impulsan desde su mirada la lucha actual. Lo colectivo, es lo que encuentra a las tres adolescentes pensando –para– a la compañera: Camila nos habla de una planificación e investigación ideada *"sólo para ellas"* mientras que sueña que este encuentro se realice en toda la Argentina, siendo un Encuentro Nacional de Niñas y Adolescentes; Érica, reconociendo esta organización por parte de las adolescentes de Fátima, refiere que este año le gustaría *"compartir algo para las chicas"*; y Guadalupe sueña con que en los Encuentros de Niñas y Adolescentes se encuentren más empoderadas y sean muchas más cada año.

Es por todo lo desarrollado en este documento, que surge la pregunta ¿qué pasa cuando las niñas y adolescentes se encuentran? El patriarcado y el adultocentrismo, como sistemas de opresión, son invisibilizados. En aquellos momentos cuando niñas y adolescentes de tres barrios distintos se encuentran en un fin de semana, donde en un principio se observan los hilos de aquellos sistemas que buscan el desencuentro, ellas rompen con todo lo predeterminado, rompen con el deber ser de cualquier niña, y sucede. Sucede la niñez atravesando al feminismo, la competencia pasa a ser compañera; la solidaridad y la sororidad toman protagonismo, encargándose de que todas aquellas violencias y opresiones pasen de lo individual a lo colectivo, al compartir y acompañar desde la niñez. Potenciando de esta forma la lucha feminista, construyendo un "feminismo desde y para la niñez".

El domingo, cuando guardamos nuestras cosas para que cada organización vuelva a su barrio, las pibas que se habían mirado mal el día anterior, el domingo se abrazaron y se dijeron que se iban a extrañar. Esa es la sororidad, ese es el compañerismo, eso es el feminismo, el amor entre nosotras."

Referencias bibliográficas

Bonder, G. (1998) Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En: *Género y epistemología: Mujeres y Disciplinas*. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile.

Documento del Taller de "*Mujeres niñas autoconvocadas*" (2017). Participación de la Organización "La Veleta y La Antena"; "Los desayunadores" del Foro Pampeano; "Fundación Che Pib@" de CTA Autónoma.

Federici, S. (2015) *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.

Pañuelos en Rebeldía (2007) *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular.* Colección Cuadernos de Educación Popular. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

PARTE III

MOVIMIENTOS POPULARES DE NIÑXS Y ADOLESCENTES TRABAJADORXS

ES LA **TERNURA**
la que tiene el
SECRETO PEDAGÓGICO.

Alberto Morlachetti

Participar es una cuestión de poder y cuestiona el poder establecido.
Septiembre, 2016.

Podrán arrebatarnos los derechos, pero jamás la alegría.
24 de marzo de 2016.

Aportes desde los movimientos sociales de niñxs y adolescentes trabajadores a la teoría y práctica emancipatoria con niñez

Diálogos entre Alejandro Cussiánovich, educadorxs populares de La Miguelito Pepe y ex integrantes de movimientos sociales de NNATs.[1]

Por Alejandro Cussiánovich

Breve presentación y contextualización

El presente capítulo contiene la transcripción de un intercambio que tuvo lugar en noviembre de 2016 en la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de una serie de encuentros de autoformación de y para educadorxs de La Miguelito Pepe. En una de esas reuniones, tuvimos el privilegio de contar con la presencia de Alejandro Cussiánovich, quien en un gesto de humildad y rebeldía para con la sacra academia, se dispuso a dialogar de igual a igual, haciendo cuerpo la ternura en un encuentro que quedará para el recuerdo. Para esta publicación, Alejandro revisó y corrigió el contenido del capítulo.

Santiago Morales: Gracias Alejandro por acercarte a convidarnos tus reflexiones y a dialogar fraternalmente. Todos y todas las educadoras de La Miguelito Pepe estamos realmente muy agradecidas.

Nos hemos ido convenciendo que la lucha por la conquista del protagonismo de la niñez se instala ante nosotros y nosotras como horizonte emancipatorio; en el sentido de que su conquista significaría la superación del adultocentrismo, y a su vez, la del capitalismo.

1 Agradecemos a Agustina Weiss por haber desgrabado el intercambio.

Como sabemos, todos y todas fuimos criados en un mundo adultocéntrico, con violencias adultistas, y por lo tanto, voluntaria o involuntariamente las reproducimos. Es así que estamos en la búsqueda de poder repensarnos a nosotros como adultos y adultas, y ver de qué se trata esto de que el protagonismo de la niñez deje de ser un discurso para pasar a ser parte de experiencias concretas con capacidad real de incidencia social y política. Dada la complejidad de semejante desafío, estamos tratando de aprender a escuchar a los pibes y pibas y, a partir de eso, acompañar procesos de organización.

Aquí estamos presentes educadores y educadoras de La Migueli-to Pepe, y algunos compañeros y compañeras que andan caminando cerquita de nosotros, con búsquedas similares. Nuevamente, gracias por acercarte a compartir este bonito encuentro con nosotros y nosotras.

Teniendo en cuenta que has sido parte fundamental del inicio y desarrollo de los movimientos populares de NNATs[2], y que fueron esos niños y niñas[3] quienes, arrebatando al mundo adulto la exclusividad en la producción de conocimiento, co-inventaron una expresión con la que estructuraron su proyecto emancipatorio: el protagonismo de la niñez; ¿qué es entonces, para vos, este protagonismo? ¿Y qué cuestiones te parece importante tener en cuenta a la hora de promover experiencias sociales y políticas en las que las nuevas generaciones vayan siendo protagonistas? *(Alejandro –quien tenía la palabra– mediante un gesto invita a las demás personas presentes a que cuenten sus experiencias y pareceres al respecto)*.

Giovana Bendezú Aquino: Yo vengo de la organización que nació en el año 1976 con el acompañamiento de Alejandro: el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC), la cual es una escuela de enseñanza y

2 Niñxs y adolescentes trabajadorxs.

3 En el presente capítulo optamos por respetar el modo en que oralmente tuvo lugar la conversación, de manera que pueden no encontrarse con el tipo de lenguaje inclusivo que está presente en todos los artículos precedentes.

aprendizaje. No es como la escuela convencional, sino que es un espacio de interacción, un espacio de compartir con chicos, con niños y niñas de diferentes edades y contextos sociales, pero con algo en común: que trabajamos, como una actividad más de nuestra vida. Me acuerdo mucho de un problema que abordamos en la organización: la deuda externa. En la escuela jamás lo había escuchado. En los espacios del MANTHOC se tocaban estos temas, y nos hacían pensar a nosotros, niños, niñas y adolescentes, si somos parte o no somos parte de eso. Siempre con el apoyo del colaborador, que es quien colabora, ayuda, va orientando, va dando las pautas..., que es lo que también fuimos desarrollando desde La Miguelito Pepe con la Asamblea REVELDE

Es una experiencia que a algunos les va gustando, y otros van dejando. Por ejemplo, de mis cuatro hermanos, seguí yo sola, porque sentía una motivación muy grande: por el hecho de conocer a chicos de muchos países distintos que venían a Lima a un encuentro, conocer otras realidades, otras culturas, otros modos de pensar, cosa que me interesó mucho a mí siendo una niña de 8 años. Y fue ahí donde conocí lo que es el protagonismo infantil. Que cada niño, niña y adolescente, desde su experiencia de vida, desde los conocimientos previos que vaya teniendo desde la familia, la escuela, la vida cotidiana, los amigos, vaya expresando lo que va sintiendo a su alrededor, y cómo siendo un agente protagonista, un sujeto de derecho, va haciendo suyos los problemas sociales para transformarlos.

Yim Rodríguez Sampertegui: El protagonismo para mí es una manera de ser. Y especialmente en los niños es mucho más importante hacer énfasis en que protagonismo infantil es una manera de ser niño. Muchas veces no es consciente, no sabes que estás siendo protagonista porque no conocías el término hasta el momento, simplemente "eras". Pero cuando, siendo niño, ya hablas de protagonismo infantil, es simplemente otra manera de ser niño. Esa manera muchas veces es trabajar para aportar a la canasta familiar, ir a la escuela y hacer sus tareas responsablemente, cuidar a tu hermano, que es más pequeño, o simplemente jugar. Pero creo que esa

responsabilidad y esa conciencia de ser parte de algo más (como una comunidad), es lo que le da a la participación infantil esa única manera de ser. Para mi ser protagonista es eso, es una manera de ser. Y tanto Giovana como yo, como muchos chicos que pasamos por la experiencia de la organización de niños trabajadores, de alguna manera hemos formado esta manera de ser. Se nos han dado herramientas que hemos podido utilizar de distintas maneras. No es una organización a la que vamos y nos dan un montón de cosas y salimos así, o sea, no es una fábrica de hacer personas que hablen frente a otras personas. Lo que nos dan, nosotros lo tomamos, lo bajamos a la realidad y tratamos, con nuestras herramientas, de ser alguien en nuestra comunidad, gente de cambio: docentes, acompañantes de organizaciones, profesionales de la salud o el derecho. De alguna manera, eso es lo que en la organización aprendimos, que todos estamos al mismo nivel, que los chicos podíamos ser tan protagonistas como los adultos.

Y el protagonismo infantil es un término bastante nuevo. Es muy difícil, a veces, hablar de protagonismo infantil en otros idiomas. Recuerdo que hace mucho, en 2006, cuando intentábamos hablar en inglés no sabíamos cómo decirlo porque era un concepto nuevo. Y es un concepto nuevo porque el niño de hoy no es el niño de hace 30, 40 años. El paradigma cambió, y al cambiar las reglas del juego tiene que haber un cambio en cómo nos referimos a la infancia. Es un cambio que tiene que ser sincero y consciente. Pareciera como si las organizaciones e instituciones gubernamentales vivieran en el siglo XVIII cuando se refieren a la infancia. Cuando cambian las reglas del juego, tenemos que cambiar la manera en que nos referimos a los jugadores.

Alejandro Cussiánovich: Ante todo, gracias por la invitación y por tan caluroso recibimiento.

Quisiera retomar algunas de las cosas que han planteado los compañeros. Los brasileros, por ejemplo, hablan de "vedettismo" en vez de protagonismo. No existe un término análogo. En inglés no existe una palabra que signifique "protagonismo" y tenga el sentido político que nosotros le damos: todavía hay que inventarla. Los

franceses, igual. En la lengua francesa (estoy hablando de veinticinco años atrás) la palabra protagonismo no significaba nada, ellos querían hablar de iniciativa, participación, etc.

En el año 1994 un sociólogo francés convocó a un evento internacional con el nombre "Las ciencias sociales y el desarrollo del protagonismo de las infancias". Allí estuvo, por ejemplo –y entre otros– Jens Qvortrup. Entre otras cosas dijo: *'el trabajo infantil jamás va a desaparecer ni en los países del norte ni en los países del sur, porque se ha transformado. Hablamos de abuso y explotación de las criaturas en el trabajo, y eso es gravísimo; pero también tienen que trabajar en la escuela, donde tienen que estar ocho horas sentados, con tareas para casa, estresados: esa es la nueva forma en que trabajan los chicos'*. Estoy hablando de un danés que hablaba desde la experiencia de Dinamarca, no de un latinoamericano con los pies en los barrios populares. Interesante. A partir de ese evento internacional se inició un debate sobre de qué se trataba el protagonismo y de dónde venía esta palabra.

Recuerdo a una niña (que ahora es abogada), a quien siendo todavía chica y dirigente del MANTHOC, en una oportunidad le dije: *'preséntale a los educadores que han venido qué es el protagonismo'*. Y ella les dijo: *'Me han dicho que les hable del protagonismo y yo no sé qué es, no me interesa; pero les voy a dar mi experiencia, de cómo lo he entendido en lo concreto'*. Y bueno, se remitió a su experiencia. *'Si tú quieres llamarlo protagonismo, no me interesa'*, dijo, pero no con un tono despectivo, sino que *'no es mi preocupación encontrar una definición'*. Pero sí, pudo contar la propia experiencia.

Es muy importante reflexionar en torno a cómo se va aprendiendo a articular nuestra participación como adultos, nuestro involucramiento en los procesos protagonizados por los muchachos. Y todos hemos cometido errores. Por ejemplo, hemos tenido algunos colaboradores que decían *'yo en una reunión de los muchachos no hablo'*... cuestionable, para qué está entonces. ¿Se dan cuenta los extremos? Porque el movimiento de NNATs invita a una forma distinta de trato intergeneracional. De alguna manera, se va aprendiendo a articular nuestro involucramiento

como adultos en los procesos de organización de los niños. ¿Quién dirige?, ¿Quién habla primero?, ¿Quién hace la síntesis al final?, ¿Quién asume la organización?, ¿De quién es la organización?, ¿Del adulto o de los muchachos? Este es un primer elemento fundamental: de quién es la organización: ¿de los que la promueven, los que la acompañan?, ¿O los que se sienten sujetos de esta organización? No es fácil. Porque es más fácil, para los muchachitos, reposar en el educador, en el profe. Es más fácil, porque se supone que es el que sabe. Es que el esquema escolar está introyectado, y lo que se espera de cualquier adulto que acompañe, es que sea parecido al rol que cumple el profesor: es el que te explica. El protagonismo acarrea un permanente aprendizaje, porque de un día para otro no se cambian las cosas. Es un permanente aprendizaje en el sentido de ir siendo los que definimos la historia de nuestras propias vidas personales y colectivas. En el 2005 en Lima se realizó el Congreso Mundial por los derechos de los niños y adolescentes. Vinieron de El Salvador, de Guatemala, de muchísimos países.

Giovana: Sí, yo era delegada nacional del MANTHOC en ese momento.

Alejandro: ¡Claro! Bueno, ese día los niños se dividieron en grupos para debatir sobre el tema del protagonismo. Y al final, después del debate, vinieron y dijeron: *'no hablemos más de protagonismo'*. En todos los papelógrafos se leía: *'basta de protagonismo'*; *'no más protagonismo'*, etc. Y en la reflexión posterior, en el plenario, aclararon: *'es que nos ha traído mucho problema'. 'En la escuela le decimos a la profe que nosotros somos protagonistas aquí en la escuela y los profesores nos responden "¿qué te has creído muchacho? yo soy un profesional de la educación, tú no me vas a decir lo que tengo que hacer"; o nos ha pasado de discutir con representantes del Congreso de la República y cuando le decimos "nosotros somos protagonistas y ustedes no nos invitan a opinar sobre nuestros temas", nos responden "¿ustedes quiénes se han creído que son?, ¿quién les está metiendo esas ideas?"; o en nuestras casas, cuando le decimos a nuestro padre que tiene que tratarnos bien, porque tenemos derechos y somos protagonistas como para denunciarlo si es*

necesario… en estos casos nos ha traído problemas hablar de que somos protagonistas'. Cuando los chicos empezaron a empoderarse y decir qué les molestaba, qué les correspondía, las respuestas adultas fueron problemáticas. Por eso decían: *'nos ha traído mucho problema'*. Y fue entonces que del debate resultó que ya no querían que se hable de "protagonismo", ya que consideraban que les traía muchos problemas: los padres, los profesores, los congresistas a quienes pudieran acudir, consideraban que no debían ser cuestionados por los niños, que los niños hablaban de protagonismo infantil porque estaban siendo influenciados y politizados. Entonces dijeron: *'hablemos de co-protagonismo'*.

Pero, ¿qué significa co-protagonismo? Tiempo atrás, en Bolivia se dio un proceso para cambiar el código de la infancia (la ley de niñez). Había un artículo que establecía que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a hacer una nueva Bolivia junto con el resto. Palabras más, palabras menos. O sea, la tarea global de hacer una nueva Bolivia debía ser hecha ejerciendo el derecho a hacerlo junto con otros. Ya no eran propiedad privada de los adultos. Ahí estaba expresada de forma jurídica y política la idea del co-protagonismo.

Eso es lo que hay que trabajar. Uno puede ser protagonista de su vida personal, pero lo es porque otros le han permitido llegar a eso. Nadie de nosotros es lo que es por sí mismo, nadie. Somos gracias a los otros, y los otros también son gracias a nosotros. Es un ida y vuelta. Aunque uno no reconozca cuál es la parte en que puede influir en el otro, esa no es la preocupación. La preocupación es cómo yo contribuyo a que los demás vayan siendo ellos mismos y cómo los demás me permiten ser yo mismo.

En 1870 se hizo un experimento en un hospital. Había dos niños. La consigna fue hablarle a uno, y con el otro no hacerlo nunca. Al que no se le hablaba, se le entregaba su medicina, se lo higienizaba a él y a sus aposentos, pero sin hablarle. El niño al que nadie le habló, se deprimió y murió. El otro niño, con el que hubo diálogo y por ende se sentía válido y validado, vivió. Con ese experimento (bien maldito) quisieron mostrar la importancia de la dimensión social. Y quedó trágicamente demostrado que somos seres sociales.

Un niño que no recibe cariño, que no experimenta caricias, no se conoce. Entonces, lo importante es que el protagonismo no es una cualidad personal, sino que es algo que puede florecer y afirmarse en las relaciones con los demás. Si alguien de los que estamos acá no hubiera recibido nunca cariño, no estaría aquí sentado. Estaría encerrado en un manicomio o en la cárcel.

Un educador colombiano que trabajaba con sicarios en Medellín, me contó que en una ocasión, hablando con un chiquito de doce años, éste le dijo: *'tenemos una sociedad que nos margina, no somos nadie. Pero cuando uno tiene un fierro en la mano y agarra a un empresario, al dueño de una tienda, y se te arrodillan, lloran, y se orinan, ahí te sentís alguien'*. Miren ustedes la necesidad de ser alguien para alguien. Cuando el educador le preguntó si no tenía miedo de que lo maten, dijo que no, porque si lo mataban en el intento de someter a alguien, a su familia le depositarían el dinero prometido y con esa plata ellos podrían comprarse una casa.

Claramente, ese no es el protagonismo del que hablamos. Lo entendemos de una manera distinta, es decir, de ir siendo significativos; no de simplemente aparecer. El protagonismo del que hablamos no se trata de un líder del grupo ni de individualidades destacándose, se trata de un protagonismo colectivo. Yo no sé si hay que hablar de protagonismo con los chicos, lo que hay que lograr es que vivan la experiencia de ir siendo ellos mismos. Para eso hay que crear un clima de cercanía, amistad, respeto, transparencia; y aprender a valorar lo que los demás hacen, aunque no sea el ideal de lo que uno considera que hay que hacer. Un educador es alguien que valora, lo cual no significa mentirle al niño para satisfacerlo. Las políticas de estímulo son importantes, pero son muy delicadas. Y el aprendizaje de límites es la condición para ser autónomos. No hay que confundir protagonismo ni con individualismo, ni con figuración, ni con capricho.

Dos cuestiones centrales cuando hablamos de participación, y de una participación que apunta al protagonismo: uno, la edad cronológica tiene sentidos sociales, históricos, culturales y humanos según las culturas. Y dos, el criterio de madurez no puede depender

de si se han transitado piagetianamente todos los pasos propios de la psicología del desarrollo. ¿Es importante tener en cuenta eso? Por supuesto. Pero, ¿puedo universalizar esos hallazgos? No. Sino, por ejemplo, ¿qué pasaría con Joaquín? En Bolivia, en las alturas de Cochabamba, en una comunidad campesina, hace unos años eligieron de presidente a Joaquín, un niño de 11 años. En el mundo urbano nuestro pensaríamos: *'¿un mocoso de 11 años presidente de una comunidad donde hay adultos, jóvenes, sabios mayores…?'* No nos entraría en la cabeza. Y Joaquín tenía una función real. No es que lo pusieron como quien pone a un espantapájaros. Estamos hablando que tenía una responsabilidad real.

Santiago: Partiendo de las experiencias de los movimientos populares de niños, niñas y adolescentes trabajadores, cuando iniciamos nuestro proyecto político-pedagógico, la intención que teníamos era que los chicos y chicas con los que nos estábamos conociendo, asuman una identidad NNATs y se organicen en tanto trabajadores y trabajadoras. Sin embargo, sucedió que ellos y ellas no se asumían trabajadores, y además las familias no entendían nuestra propuesta (muchas creyeron que éramos agentes del Estado que íbamos a acusarlos de hacer trabajar a sus hijos), de manera que, guiados por la concepción metodológica dialéctica de la educación popular, repensamos cómo y desde donde realizaríamos nuestros propósitos en ese contexto. Ese proceso nos fue llevando a pensar que era más cercano para la identidad histórica y política de nuestro pueblo, y la manera de pensar y sentir de los chicos, reconocerse como chicos y chicas de barrios humildes, sectores populares. Así, fueron asumiendo la identificación con la que el movimiento por los derechos del niño y la niña más grande de la historia argentina nombró a sus chicos: *los chicos del pueblo*. Podemos decir que, en este proceso específico, la pertenencia de clase antecedió a asumirse trabajadores. Y por más redundante que parezca, todo lo comprendimos más cuando entendimos que todos los chicos y chicas que forman parte de la clase trabajadora, que son hijos de campesinos y de pueblos originarios, son trabajadores porque pertenecen a la clase que no posee medios de producción.

Estas chicas y chicos organizados, los chicos del pueblo, se fueron encontrando con los niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados, tanto de Mendoza (Argentina) como de otros países de Latinoamérica. Particularmente el MOLACNATs los abrazó en su lucha y los invitó a soñar en grande.

Y entre ellos ahora empieza a aparecer la pregunta de si son o no son NNATs, porque gran parte de ellos realiza actividades económicas en sus hogares que, sin ser reconocidas socialmente como trabajos, ellos y ellas empiezan a decir *'si hay personas que cobran por hacer esto que hago yo, entonces es un trabajo'*.

A lo que voy es que nos pareció necesario respetar el proceso de los chicos y chicas, no imponerles la identidad que los adultos creíamos apropiada... sino –nos parecía, y nos parece– estaríamos siendo totalmente contradictorios. Pero, para qué mentir, nos costó muchísimo no anteponer nuestros deseos y necesidades (o sea, que se asuman NNATs) a los tiempos y procesos de los chicos y chicas. ¿Cómo se fue dando en el MANTHOC el proceso de organización y protagonismo de los chicos y chicas que decantó en la creación de semejante movimiento, y a la vez, cómo se fue dando el acompañamiento de los colaboradores y colaboradoras?

Alejandro: En el MANTHOC demoramos diez años para que los chicos decidieran dotarse de una coordinación nacional. En el año 1976 se empieza, y en el año 1986 ellos se dieron cuenta de que necesitaban una coordinación nacional. Diez años es un tiempito. Pero fue ese el tiempo que necesitó su proceso.

En ese entonces a un chiquillo le tocó ir a Puno, a la frontera con Bolivia, para ver a los niños, niñas y adolescentes trabajadores de las comunidades quechuas de ahí. Él venía de Chimbote, del norte del país. Fue. Y a su vuelta le tocó informar. Sus compañeros le preguntaron: *'¿Y qué tal, cómo te ha ido?'*. *'He tenido traductor'*, dijo. *'Yo hablo el castellano solamente, y allá todos hablaban quechua'*. Y resulta que la traductora fue una niña de doce años que era bilingüe, Evangelina se llamaba. *'Y yo empecé diciéndoles: "¡Es muy importante que estemos organizados, nos tenemos que organizar!" Y me interrumpieron los niños campesinos preguntándome –sorprendidos–: "¿ustedes no se*

organizan? Aquí es normal eso… el que no está organizado no existe: la comunidad es nuestra organización", me dijeron'. Y en ese momento se preguntó preocupado, *'¿de qué les hablo?'*. Y decidió seguir con su libreto: *'…¡porque nosotros tenemos que participar! ¡Tenemos que ser protagonistas!'* Y le respondieron, más sorprendidos aún, con otra pregunta: *'Pero… en los barrios de donde ustedes vienen, ¿no participan?'* O sea, todo lo que él montó fue recibido como obvio. *'Acá todos participamos'*, le contaron. *'Acá las cosas las decidimos entre todos; no es que tal o cual es protagonista… aquí todos tenemos el mismo nivel; con la diferencia de la edad, sí… los conocimientos, las experiencias… pero todos participamos'*. Entonces este muchachito de Chimbote se dio cuenta de que todo lo que él creía que les iba a contar como "los nuevos derechos de los niños y niñas", a los niños quechuas le parecían fuera de foco, porque eran cuestiones que se daban por sentado en esas comunidades.

¿Qué se produjo acá? La desmitificación de que el discurso de los urbanos, de la organización de los niños, niñas y adolescentes trabajadores, era un discurso universal.

En el mundo andino hay lo que se llama la *equivalencia*. Todos equivalemos a los otros. Por ejemplo, un niño equivale a un cordero. (Ustedes dirán, ¿a un animal? Sí, a un animal). Cuando se es niño, se les entrega un animalito que pasa a ser como su hermanito. No tiene nada que ver con lo que sucede con una mascota en una casa de una familia urbana. Aquí se le da otro sentido al asunto. Se entabla una relación distinta con el animal. Los niños tienen que acompañar a ese animalito; están criando a un animalito. No existe una noción como esa en el mundo occidental urbano.

Pero, ¿qué es lo que quiero decir? Que no creamos que lo que nosotros pensamos como adultos, o como jóvenes, o como niños ya iniciados en una organización, vale para todo el mundo. Existen mundos distintos al de uno, y eso hay que respetarlo y valorarlo.

Jacques Lacan, este psicoanalista francés, dice algo bien interesante: lo fundamental es la escucha. Y distingue entre escuchar y oír. Oír es simplemente cómo rebotan las ondas sonoras en el tímpano. Escuchar es otra cosa, es una aptitud del espíritu que

requiere comprensión. Escuchamos a quien le asignamos un valor. Y a quien no, 'que hable…'. Escuchar es una aptitud que te involucra. Sin esto, se cae en el error de creer que la experiencia de uno es un modelo a seguir. Es decir, se cae en la equívoca tendencia de creer que "la experiencia" nos exime de una actitud de reinventarnos a partir de lo que en cada etapa nos toca vivir, escuchar, ver, sentir. Partiendo de ese equívoco es que se presupone que quien tiene "experiencia" es alguien que "ya sabe". Que una persona tenga experiencia no quiere decir que haya que tomar como verdades sus apreciaciones. Una experiencia es eso, una experiencia no más. No hay que creer en la palabra del otro basados en la autoridad que da el tiempo. Sí, escuchar seria y responsablemente, pero para asumir una propia mirada, para construirla a partir y con el aporte de ese otro. Si ustedes toman todo lo que les estoy diciendo como "verdades" están equivocados. Hay que ser críticos para ser creativos, y hay que ser creativos para ser críticos. ¿Cuál es el error? Creer que una experiencia es un modelo. "¿A ver cómo aplico?", no. No hay que aplicar, hay que reinventar y reinventarse. Esto no niega que la experiencia de otros pueda servirnos. Claro. Pero tiene que pasar por el discernimiento.

Cuando tú, Santiago, dices *'queríamos que se organicen como NNATs'*… eso abre una pregunta. Yo no sé si eso es así. No lo sé. Porque puede ser simpático como intención, pero pedagógicamente en todo cuestionable. *'Cómo les destapamos la condición de trabajadores'* no puede ser una pregunta que busque resultados rápidos. Ese es un proceso largo. Y encima, hoy es más difícil que hace cuarenta años. Y es mucho más difícil en un país como éste, donde casi es un sacrilegio hablar del niño trabajador; aunque existan (porque desde luego que existen). Es tan difícil como en Brasil o Chile, donde el efecto de las políticas abolicionistas ha sido fatal.

Antes, por ejemplo, a los niños les preguntaban si trabajaban y ellos contaban que sí, que trabajaban el fin de semana, en vacaciones, etc. Hoy, cuando se hace la matrícula en las escuelas se les hace la misma pregunta y los niños dicen que no trabajan, que se quedan en sus casas sin trabajar. Entonces se cree que "milagrosamente"

bajó la cantidad de niños trabajadores. Así, la OIT festeja y sigue enviando sumas millonarias de dinero para financiar los proyectos abolicionistas del trabajo infantil.

Como decía Santiago, *'pensamos que había que hacer esto y no prosperó, pero sí descubrimos que había una infancia más amplia; no se identifican como trabajadores, pero provienen de la misma raíz'*.

Vuelvo a la experiencia del MANTHOC. Durante los dos primeros años (del 76' al 78'), los grupitos que existían tenían cada uno el nombre que quería. Los nombres que tenían eran de lo más estrafalarios: "Siempre Juntos", "Amigos por Siempre", "Unidos Venceremos", y así. A dos años se fueron de campamento y les preguntamos si no estaría bueno que ellos decidan cómo se querían llamar colectivamente, más allá de los nombres de cada grupito. Cómo querían ser identificados, reconocidos y presentados en la sociedad.

Así, durante el campamento llenaron la pared de papeles, con los nombres más estrafalarios que se puedan imaginar. La propuesta hecha por los adultos que en ese momento los acompañábamos fue que le pongan el nombre que quieran: pero que sería importante que exprese su identidad.

Y entonces aparecieron las preguntas: ¿qué nos define?, ¿qué es ser trabajador?, ¿estar haciendo cosas con las manos, produciendo, vendiendo?, ¿o es una manera de enfrentar la vida a partir de la autonomía de saberse autosostener en lo fundamental? Cuando en el año 1992 salió el nuevo código en Perú que decía que a partir de los 12 años el Estado reconoce a los niños el derecho a trabajar, una niña de Cajamarca –se llamaba Emperatriz–, se levantó y dijo que ella podía trabajar, pero su hermana de 10 años que siempre va a trabajar con ella sería una infractora, que nadie la iba a proteger ya que estaba fuera de la ley. Un asesor le contestó que si determinaban que los niños de 10 años podían trabajar, se meterían en un gran lío y la ley no la aprobarían, ya que la misma OIT determinaba esa edad como límite para empezar a trabajar.

En el campamento se discutió, y entendieron que no es el hecho de trabajar más o menos horas lo que los hace trabajadores, sino que pertenecen a una clase social, y que para tener autonomía y no

vivir de la limosna, la asistencia y la beneficencia pública, tarde o temprano debían salir a trabajar.

Así fue que decidieron el nombre. *'¡Alejandro!'* Me corrió un chiquillo, *'¡ya tenemos el nombre! ¡Elegimos MANTHOC!'*. *'¿Qué es eso?'*, le pregunté yo. Y me miró serio y me dijo: *'aunque a ti no te guste, eso es lo que nosotros hemos decidido'*. Así sintieron que abarcaron a todos los niños que integraban el movimiento. Pero no para luchar exclusivamente por las reivindicaciones de los niños, niñas y adolescentes trabajadores, porque desde un principio el MANTHOC buscó conquistar la dignidad del conjunto de los niños y niñas, sean o no trabajadores; sino para que los muchachos que formaban parte del movimiento afirmaran su identidad y condición de trabajadores.

Yim: El tema de los niños trabajadores en Perú (y en todos lados) es bastante complicado. Se ve muy mal que un niño trabaje, se estigmatiza y persigue a los niños. Pero fíjense qué peculiar lo que me pasó cuando llegué a Estados Unidos (viajé para estudiar en la Universidad). Al poco tiempo de haber llegado, estaba andando en la bicicleta, tranquilo, cuando de repente empecé a ver stands de limonada por todos lados. Y me di cuenta que había bastantes niños norteamericanos que estaban atrás del stand de limonada haciendo negocios, y pensé: si a estos chicos les están pagando por vender limonada, ¿por qué nos persiguen y molestan tanto en Perú por vender caramelos en la calle? Luego me enteré de que las profesoras, incluso, incentivaban que la escuela haga "El día de la Limonada" y que los niños vendan limonada, *'para que crezcan como visionarios y empresarios, que puedan sostenerse'*, decían. Cuánta injusticia e hipocresía, pensaba…

Educador de la Miguelito Pepe (LMP): Justo vos también hablás de un país que es el que pone las reglas del juego, que son los que empiezan a crear las ideas con las que después nosotros pensamos y leemos el mundo. Lo que nosotros tendríamos que hacer, por lo menos, es tener el poder de crítica sobre eso, sobre ese sistema…

Alejandro: ¡Cierto! Pero lo peor es que esos países ni siquiera se atreven a hacer una estadística del fenómeno. Hace veintitantos años, en Estados Unidos, se calculaban dos millones de menores

de edad trabajando en la cosecha de duraznos, manzanas, y otros ámbitos. La comunidad europea en 1989 calculaba dos millones y medio de menores de edad trabajando, cuando todavía no estaban ni los rumanos ni los turcos. Hoy hay más: con la entrada de los rumanos, con la inmigración de los sirios, etc., y ni siquiera hay estadísticas.

Además, la estadística sirve para todo, me disculparán los matemáticos y sociólogos aquí presentes. Por ejemplo, en Argentina y en México se ha logrado la disminución de un 11% de menores de edad que trabajan. ¿Cómo se hizo ese milagro? Dejaron de medir la cantidad de chicos que trabajan de 12 a 17 años, y pasaron a cuantificar a quienes tienen entre 14 y 17. Y así disminuyó la cantidad de niños, niñas y adolescentes que trabajan.

La bronca que hubo entre el Instituto Nacional de Estadísticas de Perú y la propia a OIT, es que el Instituto registró tres millones ochocientos mil, mientras que la OIT decía que era un millón novecientos mil, porque medían otro tramo. Las estadísticas son un referente, es cierto. Pero hay que estar muy atentos a qué es lo que se mide y cómo.

En el año 2008, en Ginebra, hubo una reunión de estadísticos, donde casi se han cortado la cara entre ellos, porque no podían ponerse de acuerdo con qué criterios iban a medir. Hay que ser exigentes en ese campo.

Educador de LMP: Sí, y además con esos números después se construye la opinión pública que influye directamente en el sentido común. Invadiendo ese terreno, estos tipos después pueden crear y destruir lo que quieren. Las estadísticas tienen un gran poder.

Alejandro: Así es. Y es aún más grave el lenguaje de las imágenes, no sólo el de los números. Una cantidad realmente significativa de campañas de sensibilización sobre el trabajo infantil en América Latina, se han hecho con fotos de niños de Asia. Hay que estar muy atentos. La utilización de imágenes de otro continente, en otras condiciones, para influir y generar un sentimiento de horror hacia el trabajo de un niño o adolescente, para demostrar que eso debe ser intolerable, es una práctica más habitual de lo que nos imaginamos.

O te ponían fotos de niños de cinco años, que no tenían ningún elemento de trabajo en sus manos, con una frase contundente: "El lugar natural del niño es la escuela y el juego, no el trabajo".

Hay que reconocer que hemos perdido esa batalla. A nuestros pueblos les vendieron la categoría de trabajo infantil como equivalente a lo malo, y fue comprada. Ha calado muy hondo esa idea. Todo trabajo infantil no es igual a trabajo en condiciones de explotación. Existe la explotación de niños, niñas y adolescentes, sí. Pero no todo trabajo del niño es igual a explotación.

Por ejemplo, estuve en Cuba hace unos años. Fui a un lindo barrio, donde nos mostraron el autosostenimiento de un Centro Cultural. Los pertenecientes a ese centro cultural eran niños, niñas, jóvenes, adultos, ancianos: todos producían belleza. Presentaron su Centro, y quien aparentaba ser el coordinador contó que los niños iban allí y se quedaban el tiempo que querían, jugaban, aprendían y producían diferentes cosas. Contó que todo se vendía y así sostenían el Centro Cultural con las diferentes iniciativas de música, arte, y otras expresiones culturales. *'Todo lo que se produce se vende, excepto las cosas que hacen los niños'*, contó. Y bueno, cuando terminó me acerqué y le pregunté, con pleno respeto: *'si los chicos y chicas producen igual que los jóvenes y adultos, ¿por qué no venden las cosas que ellos producen?'* Su respuesta fue que no se podía vender lo que hacían los chicos. Ante esa respuesta volví a preguntarle: '*¿y por qué no se puede vender?*'. Se quedó pensando... *'Ustedes están privando a esas criaturas de algo fundamental: de que ellos también puedan decir "nosotros participamos para sostener este centro cultural", ¿me entiendes?'*, le dije. No se podía vender lo que los chicos producían porque creían que eso era trabajo infantil. Miren ustedes a las incoherencias a las que hemos llegado.

En el año 1994 en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) tuvimos el encuentro latinoamericano de organizaciones de niños. Había un niño y una niña de Cuba con su educadora, y el debate era todo en torno al trabajo de los niños. Había niños, niñas y adolescentes de diferentes países de América Latina, junto a sus colaboradores. A la educadora cubana que estaba participando se la sentía incómoda,

no sabía cómo sentarse. Luego de escuchar las opiniones de los diferentes participantes, le tocó hablar. Y empezó diciendo: *'veo que aquí todos hablan de los niños trabajadores. Ustedes hablan de trabajo, pero en Cuba los niños no trabajan'*. Sin embargo, tras unas horas de diálogo, contó una experiencia realmente interesante. Durante las vacaciones de ese año, un grupo de niños y niñas de unas escuelas quisieron ir a la zafra a cortar cañas, para contribuir a la economía del país. Recordemos que en aquellos años Cuba atravesaba el llamado Período Especial, una profunda crisis económica producto de la disolución de la URSS. Los adultos no permitieron que los niños y niñas participaran de la cosecha, ya que el sol en esa época es muy fuerte, y además era peligroso el uso de machetes para estas tareas. Pero luego de conversar, llegaron al acuerdo de que los niños y las niñas que tenían intención de ir, iban a ir a arreglar los jardines de las escuelas, las carpetas, a pintar lo que fuera necesario, a dejar las escuelas lindas para cuando se reanude el año escolar. Y algunos de los adultos que tenían destinadas esas tareas, fueron a la zafra. *'Eso es lo que los niños hicieron durante las vacaciones'*, contó. Entonces le dije: *'la experiencia que nos has contado no sólo es bellísima, es un ejemplo claro de trabajo de niños sin explotación. Te propongo que ya no digas que los niños de Cuba no trabajan, di que los niños trabajan sin necesidad de explotación. Ustedes tuvieron el lujo de hablar y discutir entre los chicos y las autoridades, y llegar al acuerdo de encontrar formas alternativas de hacer cosas socialmente productivas para el país'*. Esos niños podrán decir: *'Cuba come este año porque también nosotros participamos, no yendo a cortar cañas, sino arreglando lo que otros (que fueron a cortar caña) hubieran tenido que hacer'*. Ellos y ellas han trabajado para que Cuba coma; y pueden sentirse orgullosos de ello. Por esto, no deben decir que en Cuba los niños no trabajan; deben decir que en Cuba los niños trabajan en condiciones dignas, para ser social y productivamente útiles a su país.

El tema del trabajo infantil es complejo. Son muchas las variables que hay que tener en cuenta. Por eso nosotros no hablamos de una posición "a favor" o "en contra". Como plantea Schibotto, se trata de asumir una valoración crítica del trabajo: valorar a la

persona que es capaz de trabajar para salir adelante junto a su familia; y ser críticos, para no perder de vista qué hay detrás de ese niño que está trabajando, y qué sentido le asigna a su labor. El fenómeno es complejo, por lo tanto, el análisis también tiene que ser complejo

Ezequiel Retali: En un momento dijiste que el movimiento de niños, niñas y adolescentes organizados que se reconocían trabajadores, defendía no solo sus derechos sectoriales como obreros, sino que luchaban por reivindicaciones del conjunto de la infancia. ¿Eso no es fetichizar un poco la lucha de clases?, ¿Cómo pensar la infancia como totalidad teniendo en cuenta las diferencias de clase que hay entre los niños hijos de campesinos y obreros y los hijos de la burguesía?

Alejandro: Si, tienes razón. Es algo a tener en cuenta y problematizar. Permítanme contarles algunas experiencias. Nunca un caso, un ejemplo, puede ser un modelo o una ley, pero sí es un indicador.

Hace un tiempo, a la Universidad de San Marcos llegaron unos doce representantes del mundo empresarial, y quisieron reunirse con los chicos trabajadores. Iba a tener lugar una reunión en la Facultad de Ciencias Sociales entre los chicos, algunos compañeros docentes y los representantes de los empresarios. Unos días antes de la reunión le pregunté a los chicos trabajadores: *'¿y por qué no invitan a las niñas del Colegio Santa Úrsula?'*. El Santa Úrsula es un colegio de familias de clase social alta, a donde asisten en su mayoría los hijos e hijas de la burguesía. Las invitaron. Y bueno, estuvieron en la reunión los chicos trabajadores (vestidos humildemente, como siempre), y las niñas del Santa Úrsula, impecables desde el peinado hasta el zapato. Los chicos de los barrios comenzaron hablando de la policía, la violencia institucional y las problemáticas presentes en sus barrios, hasta que se tocó el tema del abolicionismo. *'¿Quién nos quiere prohibir trabajar?'*, preguntó efusiva una de las niñas del Santa Úrsula. *'Yo no trabajo para comer; yo trabajo para ser autónoma en relación a mis padres, que me podrían dar la plata hasta que me muera'*. Ellas hacían trabajos en madera y los vendían. Eran niñas ricas que defendían su derecho a trabajar.

Esa fue una lección también para los chicos trabajadores. Lección en el sentido de que en todos los sectores sociales podés encontrar gente que entiende las cosas de una forma similar. Necesitamos inventar formas de encuentro, desde el discurso de los derechos en general: la participación, la opinión, la autonomía. Por ejemplo en Perú los niños y niñas crearon la REDNNA, la Red de Niños, Niñas y Adolescentes, desde donde bregan por el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas en general. Algunos creen que eso es perder tiempo con otros terrenos, con otras infancias que no entienden todo.

Educadora de LMP: Pienso algo que podemos aprender de trabajar con pibes y pibas. A mí me ha pasado de trabajar en colegios públicos y también en colegios privados donde asisten chicos y chicas de clase alta. Al trabajar con pibes y pibas de clase alta en la dimensión del protagonismo y la participación, me ha pasado que se ven muy interpelados en su carácter de oprimidos y oprimidas respecto de los adultos. Y en esas cuestiones, a veces existe una posibilidad de contacto muy cercano entre las distintas clases sociales, porque genera una posibilidad de diálogo que no necesariamente anula la diferencia de clase: más allá del origen social, la edad les impone una forma de opresión.

Yim: Les cuento algo que quizás entendí tarde, en el 2004, cuando pasábamos la lista entre los compañeros. Al principio, consideraba que todos éramos trabajadores. Hasta que me fui dando cuenta de que, al preguntar, eran muchos los que no estaban trabajando, estaban desempleados, o venían por una amiguita. Entonces, hay que entender la organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores más allá de la discusión sobre el trabajo; es también un espacio donde los chicos van a encontrarse con otras personas. A veces no es tan rebuscado, los chicos son muy sociables y la organización les da ese espacio. Eso trasciende el debate de los niños trabajadores. La organización no es una escuela donde vas a discutir solamente sobre el trabajo, es un espacio mucho más amplio. Y es por eso que los niños trabajadores nos dimos cuenta de que era necesario reivindicar los derechos de la infancia en general, porque

la única problemática que nos aqueja no es la del trabajo, hay otras cuestiones también.

Alejandro: La pregunta del compañero es importantísima, sobre si la lucha por los derechos de la infancia en general es un modo de fetichizar la lucha de clases. Me parece que llama una vigilancia a lo que estamos haciendo.

Me permito compartirles cuatro cuestiones que me parecen interesantes.

Hace unos años, un grupo señoras de un movimiento de "sectores independientes" de Lima, me pidieron que les acompañara un poco en su reflexión. Querían que sus nietos pequeños formaran parte del MANTHOC, para vivir la experiencia, organizarse, luchar por los derechos, y vincularse con los muchachos de otro sector social. No nos pareció adecuado. Por eso, lo que se les dijo a las señoras fue que sus nietos se organicen dentro de su sector social, que peleen al interior de él frente a las cosas que creen que tienen que cambiar en el sector de las familias pudientes; luego podríamos encontrarnos, dialogar, articular y luchar en conjunto. Como dijo Yim, en las organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores no se está hablando todo el tiempo del trabajo... como si fuera una obsesión. Se habla de la vida, de la familia, del barrio, se comparte un refrigerio... son otros los puntos de encuentro. La discusión no está únicamente centrada en el trabajo, está centrada en toda la vida de los chicos. A veces se abordan cuestiones relacionadas con la violencia en la familia, con las dificultades en la escuela, con los procesos de enamoramiento entre las personas, es decir, la vida de todo muchacho, no solo su condición de trabajador; pero sí mirada (la vida) desde esa condición de ser sujeto activo. En este sentido, los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores no están pensando sólo en los problemas relacionados con el trabajo: están pensando en la vida toda, y en toda la vida, de cada niño que se organiza, y en todos aquellos que no lo hacen aún.

Giangi Schibotto ha hecho una serie de reflexiones sobre cómo la contribución a la producción de la riqueza y la acumulación de

capital, no pasa exclusivamente por la compra-venta de fuerza de trabajo (mediada por un contrato), si no que hoy el sistema hace que todos seamos productores de riqueza para alguien que ni vemos ni conocemos. Sentados aquí estamos produciendo riquezas para alguien. Es importante romper el esquema clásico de que el productor de plusvalía es el explotado en una fábrica. Sentado en tu casa estás produciendo plusvalía para alguien, para el sistema. Esto hay que trabajarlo, para construir un nuevo concepto de explotación.

Como acompañantes, amigos, colaboradores de grupos de niños, niñas y adolescentes, nuestra relación es siempre de subjetividades (cómo lo sientes, cómo lo vives, cómo lo percibes...). No media entre nosotros otra cosa que cómo percibimos y cómo nos perciben. El trabajo sobre la dimensión de la subjetividad es fundamental. Esto tiene que ver con... ¿para qué se metieron a hacer el trabajo en La Miguelito Pepe? Eso tiene que ver con cómo me siento, qué sentido doy a la vida, que sentido quiero contribuir a darle a la vida con otros. Hay una falta de humanización de la gran flauta, no sólo personal, sino también colectiva, que nos tiene que interpelar en el sentido de ser conscientes de la dimensión subjetiva de los procesos que vamos transitando.

Para terminar, me gustaría decir que vivimos un proceso de transición cultural en materia de infancia. Transición cultural quiere decir que no siempre estuvimos habituados a decir "el niño es sujeto de derechos". No siempre tuvimos en el ámbito de nuestras sociedades el concepto de que el niño, la niña, son portadores de una palabra y un criterio que hay que tomar en cuenta. No siempre estuvimos acostumbrados a que se nos dijera que la palabra de un niño tiene peso social. No siempre estuvimos acostumbrados a que se nos dijera que los niños tienen derecho a poder decidir sobre sus propias vidas y sobre lo que ellos quieren ser en el futuro.

Sin embargo, falta mucho camino por recorrer para alcanzar los horizontes emancipatorios que mencionaban ustedes al comienzo. Hay un librito argentino muy lindo, que se titula "El corralito de la infancia". Precioso. La imagen del corralito me parece fundamen-

tal. "Corralito" quiere decir que han trazado los límites de lo que puede ser un niño. En otras palabras, han permitido al niño ser el que decide qué se hace dentro, pero sólo dentro. Como saben, el corralito en las familias se usa cuando el chiquillo va creciendo: lo meten ahí con sus juguetes, y el niño puede saltar, caminar, jugar, y hacer lo que quiera, con tal que no friegue a los adultos que están alrededor. Entonces, dentro del mundo de la familia, en la sala donde se recibe a los visitantes, por ejemplo, está el corralito, para que el niño se sienta libre, pero sin salirse del corralito. En el corralito el niño es protagonista de lo que le dé la gana de hacer. Pero fuera de él, no.

La Convención sobre los Derechos del Niño se maneja con ese criterio. Dentro de sus artículos, hay uno, el Artículo 31, que dice que los niños tienen derecho a participar en el juego y en la vida cultural. Ahí se nombra la palabra participación, pero es desde la misma concepción que la del corralito. El artículo 12, por su parte, expresa la impronta occidental y adultista que todavía prevalece en algunos de los artículos de la CDN, cuando dice: "el niño tiene derecho a opinar". Hasta ahí, genial. Pero después dice que eso tiene lugar bajo dos condiciones: una, ¿cuántos años tiene? (es decir, la edad); y la otra, ¿qué nivel de desarrollo psicológico tiene? Me pregunto, ¿existe algún instrumento tipo termómetro como para ponérselo en la boca y medir cuántos grados de madurez tiene? No existe. Y sólo el criterio de la edad cronológica, ¿puede ser suficiente para ver qué espacio social y político se le da a las criaturas?

El mundo de la infancia es una entrada para tener una visión y un análisis crítico de qué es lo que está pasando en nuestras sociedades. Y diría algo más. La propia CDN es simultáneamente una convención sobre qué tipo de mundo adulto tenemos. Es decir, yo podría leerla en clave inversa: lo que afirmo de los niños es una manera de interpelar y evidenciar a la cultura adulta. Si yo digo que un niño tiene derecho a participar estoy asumiendo que los adultos somos responsables de que eso tenga que ser consignado como un derecho y no algo que forma parte de la vida cotidiana y normal de una colectividad. Es así que podemos leer todo lo que decimos sobre

la infancia como un discurso sobre el mundo adulto y sobre los poderes establecidos en nuestras sociedades adultocéntricas.

En el año 1976, antes de que tuviéramos la Convención sobre los Derechos del Niño, se habían empezado a organizar los niños, niñas y adolescentes trabajadores en América Latina. Los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores no son deudores de los capítulos interesantes abiertos por la Convención, se deben a su propia manera de haber sido parte de las luchas de los movimientos populares de América Latina de los años 60 y de los años 70 para adelante. En este punto, la CDN no es simplemente el resultado de un grupo de expertos en el campo del derecho o en el campo de la elaboración de criterios y cuestiones que puedan favorecer el mejor desarrollo de las personas. Es fundamentalmente el resultado de una lucha histórica a lo largo de siglos para lograr el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, como miembros de una colectividad basada en la dignidad de la condición humana.

Experiencias de niñxs y adolescentes trabajadorxs organizadxs:

participación protagónica y valoración crítica del trabajo.

Diálogos con dos ex delegadxs nacionales de movimientos de niñxs y adolescentes trabajadorxs de Perú.[1]

Por Giovana Bendezú Aquino y Yim Rodríguez Sampertegui

Breve presentación y contextualización

El contenido del presente capítulo es la transcripción de la charla e intercambio que tuvo lugar entre lxs autorxs y lxs participantes del Curso-Taller "Lxs chicxs saben más de lo que parece", que desde la Cátedra Libre de Derechos Humanos, Barrilete Cultural (de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires) y La Miguelito Pepe ofrecemos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, desde 2016, los primeros cuatrimestres de cada año[2]. Se trata de un espacio de formación teórico-práctico ideado con el objetivo de aportar y co-construir herramientas teóricas sobre el protagonismo infantil, al mismo tiempo que elaborar colectivamente sentidos y saberes que sean solidarios con la búsqueda de promover experiencias concretas donde lxs nixs y adolescentes sean sujetos sociales protagonistas. El tercer encuentro, base de este artículo, lo dedicamos a abordar la cuestión del trabajo de lxs niñxs y adolescentes, desde una perspectiva crítica y una de las modalidades de reflexión que encontramos valiosa (altamente valorado por lxs participantes), fue la invitación al espacio de dos personas, adultas hoy, que siendo niñxs participaron de organizaciones de niñxs y adolescentes, en su país natal, Perú.

1 Agradecemos a Malena Maya por haber desgrabado el intercambio.

2 En la edición 2018 de este curso-taller también se suma a la coordinación del encuentro la organización AulaVereda.

Giovana Bendezú Aquino: Hola a todas y todos[3]. Es un placer estar acá. Agradezco a la Cátedra Libre de Derechos Humanos y a La Miguelito Pepe por la invitación. Trataré de compartir con ustedes la experiencia que he tenido en las organizaciones de NNATs. Bueno, mi nombre es Giovana Bendezú Aquino, tengo 26 años, y estoy estudiando Derecho en la UBA. Estoy en Argentina desde hace cuatro años, vine para estudiar. A través de Alejandro Cussiánovich conocí a La Miguelito Pepe y estuve un tiempo apoyándolos, acompañándolos en el trabajo comunitario, junto a los niños y niñas. Y también estuve como voluntaria en el Hogar Pelota de Trapo, en Avellaneda.

Comencé a trabajar a mis ocho años. Mi infancia transcurrió en los años noventa, en un contexto político y económico muy duro. En esos años, durante el Gobierno de Alberto Fujimori, mi familia estaba relativamente estable. Cuando Fujimori se fue a Japón y renunció por fax, se profundizó la crisis. Muchas familias peruanas fueron obligadas a salir a las calles a buscar un sustento para subsistir. Muchas otras familias migraron hacia otros países, como Argentina, Colombia, Ecuador, Estados Unidos. En ese contexto, el Perú tuvo uno de los picos más altos de colapso social y económico de su historia, muchas familias y muchos niños salieron a trabajar, a rebuscársela como podían. Fue eso lo que le pasó a mi familia.

A mi papá lo despidieron de su trabajo, y se deprimió mucho. Mi mamá en ese momento (como suele pasar, las mujeres al frente) asumió el lugar de ser quien sacaría adelante a la familia. Hacía muchos años que ella no trabajaba, así que fue probando distintas cosas, y al final se quedó con la venta de verduras. Vivíamos cerca de un mercado, una feria**.**

Durante todo ese proceso, a mí, personalmente, me daba *'no sé qué'* que ella vaya sola a trabajar para nosotros y que nosotros nos quedemos solos en casa. Con mis hermanos nos organizábamos. Mi hermano mayor cocinaba, y yo lo ayudaba. En ese momento tenía

3 En el presente capítulo –al igual que en el anterior– optamos por respetar el modo en que oralmente tuvo lugar la conversación, de manera que pueden no encontrarse con el tipo de lenguaje inclusivo que está presente en todos los artículos precedentes.

ocho años. O sea, nosotros, que éramos cuatro hermanos, pasamos a ocupar el rol que tenía antes mi mamá en casa. Nos íbamos organizando para realizar todas las tareas. Uno hacía el desayuno, otro el almuerzo; otro se dedicaba a ordenar y limpiar, y así. Como se imaginarán, no había dinero como para contratar a una "niñera" que nos cuide y haga esos trabajos.

Y bueno, al tiempito, a los pocos meses, yo ya empecé a acompañar a mi mamá a la feria. Me gustaba y sentía que tenía que hacerlo. Así fue que nosotros, sus hijos e hijas, en todo ese proceso la estuvimos acompañando, estuvimos trabajando junto a mi mamá. Yo en ese momento no era consciente de que Fujimori se había robado todo, ni que mi madre estaba incursionando en todos los ámbitos del comercio para encontrar una forma de salir adelante. Simplemente iba a la feria porque, bueno, somos una familia, tengo que estar con mi mamá, disfruto de estar con mis hermanos, y entonces fui. Y bueno, desde ahí comencé a trabajar. Siempre guiada por mi mamá, siempre al cuidado de la familia. Más adelante, años después, fui entendiendo lo que hacía desde otro lado: ya no sentía solamente que estaba ayudando a mi mamá, sentía también que trabajar me daba una especie de independencia hacia mi familia, me posicionaba de otra manera.

En esa situación, jamás dejé la escuela, ni ninguno de mis hermanos. A nosotros nos inculcaron que había que estudiar y ser buenos alumnos.

En ese momento no tenía las palabras precisas para describir lo que pensaba y sentía, pero una vez que ingresé a la organización de NNATs, y a medida que fui asumiendo responsabilidades (cuando, por ejemplo, empecé a representar a los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores del Perú, tanto en Europa como en América Latina), me fui dando cuenta de lo que yo había sentido en ese momento, y le pude empezar a poner palabras. La independencia económica para mí fue bastante importante porque el dinero que iba generando podía usarlo de forma autónoma. Siempre a mi mamá le decía que avisara a sus amigas si necesitan que alguien las ayude con los hijos o, no sé, con la casa, que me avisen, que yo

quería trabajar (en verano, por ejemplo). Y después de eso, nada, juntar esa plata, y comprar mi uniforme de la escuela o los útiles escolares, o lo que quería. Yo me sentía bastante orgullosa, pensaba *'me compré los útiles escolares, me compré esto, aquello, bla bla bla, con mi plata...'*, y sentía que mi mamá no era la única que estaba pensado en que todos sus hijos tengamos los útiles escolares, los cuadernos. Yo me sentía importante porque estaba apoyando y ayudando a toda la economía de mi familia. Y lo mismo hicieron mis hermanos. Se generó una mística muy bonita.

Nunca fui obligada a trabajar, las circunstancias se presentaron y lo asumimos. Siempre le decía a mi mamá que quería trabajar; y ahorraba, de chiquitita ya ahorraba.

En ese entonces, a los 8 años, ingrese al MANTHOC. Como saben, MANTHOC significa Movimiento de Adolescentes, Niñas y Niños Trabajadores Hijos de Obreros y Cristianos. Su sede central está en Lima, pero tiene grupos de base en casi todos los departamentos del Perú: en la costa, en la selva, en la sierra.

Cerquita de la feria donde trabajábamos con mi mamá, había un grupo de niños, niñas y adolescentes trabajadores que pertenecían al MANTHOC. El movimiento tenía diferentes programas desde los cuales se brindaba atención médica, apoyo escolar, alimentación. Esa era una forma de acercar el movimiento a los niños y niñas, de traer a más chicos a la organización, ya que en ese momento era lo que en el Perú se estaba necesitando: había muchas familias que necesitaban atención, un cuidado integral del niño. Ahí, entonces, cerquita de la feria, había un comedor del MANTHOC. Y además, en ese lugar se hacían talleres de artesanías, de juegos, y un montón de cosas que ofrecían a los niños y niñas. Bueno, teniendo esa posibilidad, mi mamá nos llevó para que no estemos todo el tiempo con ella, para que tengamos nuestro tiempo de recreación. Recuerdo que la comida era muy rica, había ensaladas, frutas, a mí me encantaba. Y después de comer, jugábamos. Y bueno, así, poco a poco, me fui metiendo en la organización. Al principio no conocía el resto de espacios que había en la organización, no tenía idea de qué se trataba. No te invitaban automáticamente a los espacios más políticos. A

medida que ibas participando, y si demostrabas interés, curiosidad, te invitaban a otros espacios. Por ejemplo, la única interesada entre mis hermanos fui yo. Y empecé a participar en unas reuniones donde se hablaba de muchos temas, como por ejemplo, coyuntura nacional. Nos juntábamos con un educador (un colaborador, como les decimos nosotros), leía las noticias que fueran a debatirse y nos lo explicaba con palabras más sencillas de qué se trataba. Y junto a él, había un delegado, un representante de los chicos que le ayudaba a poner en palabras más simples lo que decía la nota, e incentivaba a los demás compañeros a que opinen, a que digan qué piensan.

Poco a poco fui participando de los espacios más políticos de la organización, me fui involucrando, asistiendo, escuchando y opinando. Fue como que se me encendió el cerebro, digamos. *'Esto me gusta, ésto me gusta'*, pensaba. Era muy difícil hablarlo en la escuela, transmitir lo que hacíamos en el movimiento. *'Bueno, es como la escuela pero distinto'*, me decían mis compañeros. Y me acuerdo que a mi hermana le decía que vaya, que estaba buenísimo, y ella decía *'¿para qué querés que vaya? me aburro mucho, ¡hablan todo el tiempo!'* (risas).

Todos los sábados nos juntábamos, ya sea en la organización, en una plaza, o donde sea, y discutíamos sobre lo que estaba pasando en nuestro país. En ese momento yo ya tenía nueve años. Y lo interesante era saber que no éramos los únicos que se reunían a discutir estos temas. En todo el Perú había grupitos de niños como nosotros: en la selva, en la sierra, en la costa, en todas las regiones del país. Y además, había grupos como el nuestro en un montón de países de Latinoamérica, ¡incluso en países de otros continentes! Asia, África...

Esa fue como una especie de "escuela política" que me formó desde muy chiquita, como concientizándome sobre diferentes temas de actualidad política de ese momento.

Y, si algo aprendí en esos años, y lo resignifico ahora de adulta, es que los chicos tienen toda la capacidad para pensar y hablar. Lo que pasa es que están tan "sobreprotegidos", que es como que los adultos se limitan a pedirles que hagan dibujitos, jueguen con el

rompecabezas… no se les propone que piensen y opinen sobre los problemas de su país, sobre las injusticias que padecen ellos u otros niños y niñas como ellos. Y lo digo porque, ya de grande, trabajé muchos años (y trabajo) como "niñera". Hoy en día la mayoría de las familias se manejan así… subestiman a los niños. No se los escucha.

Pasados unos años, cuando yo ya era adolescente, mis compañeros y compañeras de ese entonces me eligieron delegada de Lima, y después fui elegida delegada nacional del movimiento nacional. Cuando uno tiene un cargo así (como delegada nacional de un movimiento de niños, niñas y adolescentes) una de las tareas es representar a la infancia, no solo de tu país, sino incluso de Latinoamérica. Imagínense cómo me sentía yo. Súper empoderada. En cada lado donde andaba, hacía lío. En la escuela, porque el director no escuchaba a los niños; en el Congreso… ¡donde sea!

En una oportunidad tuve que representar a los niños, niñas y adolescentes del Perú en Italia. Era un evento así, como éste, donde iniciamos una conversación con estudiantes universitarios. Me acuerdo mucho de eso, y hasta el día de hoy me dejó marcada. Estaba hablando, así como hablo con ustedes pero más chiquita, no sé… (risas) contando cómo éramos los niños, qué cosas hacíamos, etc. Y en un momento me hicieron una pregunta que nunca más olvidé. Una egresada de Ciencias Políticas me dijo, *'¿qué se siente ser del tercer mundo?'* (risas). Primero me sorprendió, no sabía qué responderle. Y después pude decirle, con palabras muy sencillas, *'yo no me siento del primer ni del tercer mundo, yo me siento del mismo mundo que vos, en el que tú y yo vivimos'*.

En ese mismo viaje, fui a diferentes escuelas, tanto de primaria como de secundaria. En secundaria era más difícil, porque tenía que relacionarme con chicos de mi misma edad (15 años, en ese momento). Las preguntas eran siempre peores: si había escuelas en Perú, si había hospitales, si nosotros vivíamos con nuestros papás o si éramos todos niños huérfanos, etc. *'Los medios de comunicación'* –pensaba en ese momento– *'utilizan diferentes elementos para crear la idea de que Europa es el mejor mundo –como si existieran muchos mundos–, y que Latinoamérica es un desierto'*. Eso es lo que yo sentía

cuando me hablaban, como si Latinoamérica fuera como un desierto donde hay casitas pequeñitas. Los niños preguntaban, *'¿hay leones?'*... (risas). Increíble la verdad.

Yim Rodríguez Sampertegui: Una vez en Inglaterra a mí me hicieron preguntas ridículas, también. Como yo contaba que venía del norte del Perú, y de mis visitas a la selva, me han preguntado: *'...y en la selva, ¿hay ciudades?'* (risas) *'¿Y cómo se transporta la gente?'* Y yo les contestaba *'pues en aviones, hay aeropuerto en la selva'*.

Sí, comparto con Giovana, hay bastante desconocimiento sobre la vida en Latinoamérica. Mi nombre es Yim Rodríguez Sampertegui, soy peruano de nacimiento. Al igual que Giovana, estoy muy agradecido por estar aquí. Y estoy emocionado también.

Nací en un pueblito de cinco mil personas, en el norte del Perú. Es un pueblo que está situado a una hora de la provincia. Para ir al cine, por ejemplo, hay que viajar una hora y media. Si quieres ir al cine, o si quieres ir a comprar algo particular, hay que viajar una hora y media.

Participante 1: Pero, ¿hay cines en la selva? (risas)

Yim: Sí, pero hay que viajar. En carro, hay una hora y media hasta allá. Hay que pasar un desierto para ir a este pueblito (que está en la nada).

La principal fuente de ingreso de las familias en este pueblo es la agricultura. Se siembra mucho: se siembra arroz, maíz y alfalfa, entre otras cosas. Es un pueblo con mucha tradición africana y con mucha tradición ganadera, pero sobre todo, agricultura. Allí, el niño crece rodeado de música, rodeado de ruinas arqueológicas, y rodeado de campo. Así crecí yo. La alfalfa se siembra mucho en el norte del Perú para alimentar a los caballos. Y siempre, cada verano, íbamos con mi abuela al campo donde sembraba alfalfa. Lo que yo hacía era cortar la alfalfa y con mi primo subirme a la bicicleta para repartirla. Tenía 10 u 11 años, y hacíamos carreritas para ver quién reparte alfalfa más rápido (y quién maneja más rápido, desde luego). Entonces íbamos, agarrábamos la alfalfa, la tirábamos a la puerta de las casas, y la dejábamos ahí. Yo en ese momento pensaba: *'no es mi responsabilidad si la señora la levanta o no, pero la señora tiene que pagar; que la*

coja a tiempo no es mi responsabilidad'. Lo hacíamos porque había que hacerlo, y porque así nos sentíamos útiles, ayudábamos a nuestras familias. Y además, lo hacíamos porque nos divertíamos. Y eso creo que es una parte fundamental. Claro que hay diversión, y nadie puede decir que no hay diversión donde un niño trabaja (siempre que no se trate de condiciones de explotación, desde luego). Porque los niños se las ingenian, buscan todo el tiempo maneras de divertirse. Yo me divertía mucho. Cuando no era verano, y había que estudiar, yo estudiaba por las mañanas y por la tarde ayudaba en casa y también a mi abuela cuando materializaba algún emprendimiento temporal como vender papas a la huancaína en el mercado, o vender "marcianos" desde la casa. Yo llevaba las papas, le llevaba las papas ahí a la abuela, y las contaba. Siempre lo hice porque sentía que era mi deber. Más que trabajar, era mi deber como nieto ayudarla.

Pero no siempre es así porque, si bien es cierto que vengo de una familia en la que quizás la situación económica no es tan buena, hay situaciones peores. Existen chicos que viven en extremas situaciones de pobreza, y ni siquiera pueden ir a la escuela. Pero no porque trabajen, sino porque tienen otras necesidades no resueltas que les impiden ir, tienen muchos de sus derechos vulnerados. Y en las labores que se dan en condiciones de explotación (claramente), se vuelve la única opción para sobrevivir. Es por esos casos extremos que se construyó la idea de que el trabajo impide la educación. Pero no es así, lo que impide asistir a la escuela es la explotación y las carencias de la extrema pobreza.

Y la verdad es que trabajando aprendí muchas cosas. Por ejemplo, perdí la timidez para hablar en público, porque para hacer lo que hacía tenía que conversar con la gente: *'señora aquí está su alfalfa'*. Tú no puedes simplemente dar la mercadería e irte corriendo, no. *'Señora, buenos días, ¿qué tal?, ¿cómo está? aquí está su alfalfa…' 'son tantos…' '¿va a querer alfalfa para la próxima semana?…' 'bueno, está bien, no hay problema, la vengo a visitar luego'*. Para poder vender tienes que instalar una conversación.

Entonces, no pueden argumentar que los niños que trabajan de pequeños crecen con problemas y se convierten en adultos

retardados, como decía un manual de la OIT para parlamentarios que he releído últimamente, y que recuerdo haber leído también cuando era delegado nacional.

Y así los días fueron pasando hasta que, por amistad, entré a la organización. La directora del único colegio del pueblito era la colaboradora, la profesora Norma Tineo, con quien hasta ahora colaboro en materia educativa. Y nos invitó a participar. Éramos como cincuenta chicos. Pero, vamos a ser sinceros, muchos iban porque había otros niños ahí, porque era el momento para jugar, para divertirse, y porque muchas veces en las familias humildes hay situaciones tan tensas, cotidianas, que hay que hacer amigos para dispersarse. Y el trabajo te da eso también, la oportunidad para relacionarte fuera del hogar con otras personas. Y así vas adquiriendo independencia. Y también muchos iban porque, bueno, se nos daba un refrigerio: *'nos van a dar galletitas, nos van a dar jugo, ¡pues vamos!*

Entre toda esa sinceridad que tiene la infancia, sucedían cosas que eran maravillosas. Me pongo a pensar en cosas que hice y me digo *'la verdad, esto tiene potencial'*. Se formó una organización en la que sus miembros eran conscientes de las cosas que estaban pasando con sus otros compañeritos, y así empezó la organización a preguntarse por cosas políticas. *'¿Qué es lo que le está pasando a mi compañero X? Mira, tiene problemas en casa: me contó que no tiene para comer...'*, y así empieza el interés político, dándose cuenta de las necesidades del otro, y preguntándose "los porqués", a temprana edad.

Y así empezó para nosotros, para nuestro grupo, la organización de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores. Simplemente por la necesidad de querer entablar relación con otros chicos y chicas. Y también este tema de la organización nos permitió justamente conocer nuestros derechos. *'Hoy en día dicen que hay un derecho a vida, a la salud, que podemos a participar, y hasta organizarnos y conformar este grupo en el registro legal, hacer nuestra residencia, ¡es buenísimo!'*, recuerdo haberle contado a mi abuelita y a mis padres, emocionado.

Al tiempito de haber creado la organización, participé como representante de mi grupo en un encuentro de representantes de la provincia. Y me eligieron delegado regional. Luego tuvo lugar el

encuentro nacional, de delegados regionales, y me escogieron como delegado nacional. Y encima me eligieron como delegado de Sede, lo que implicaba que tenía que trasladarme a Lima, y vivir allá por dos años. De los dieciocho delegados que se eligen en el encuentro nacional, tres eran delegados de Sede. Éramos: yo, que en ese momento tenía dieciséis años; Layla, que tenía –creo– trece años; y Edwin que tenía doce años. ¡Éramos tres niños! Y nos encontramos con que nuestro lugar de trabajo como delegados de Sede era en la famosa *'oficina de la Sede Central del Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú'*, el MNNATSOP. ¡Wow! ¡No lo podíamos creer! Y en esta instancia fue fundamental el acompañamiento de mi familia. Porque, como se imaginarán, la familia juega un papel muy importante dentro de la organización.

Ahí, durante esos años, incorporé muchísimas herramientas para poder representar al movimiento y defender los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Y bueno, si les contamos nuestras rutinas... sí, nuestras rutinas eran raras para nosotros. Yo me tenía que levantar a las ocho de la mañana, y Normita (nuestra secretaria) decía *'bueno Yim, tienes una reunión con tal comisión del congreso acá, y otra con tal fundación por acá, toma tu pasaje, tomas este bus, vas o no con esta persona y ya'*. Nosotros teníamos reuniones con candidatos, con congresistas, con constitucionalistas, nos invitaban a discutir sobre distintos temas, era intenso. Era una vida, un ritmo de vida, que un niño de dieciséis años no tenía planeado de antemano; pero vaya que se aprendía mucho.

Entonces, la organización –creo– nos dio a nosotros esa oportunidad de aprender, y de reforzar el aprendizaje que ya veníamos haciendo en el trabajo. Y de entender, incluso, que la organización va mucho más allá del conjunto de personas que se reúnen para alcanzar un plan: se convierte luego en un nuevo estilo de vida. Me refiero a ser organizado. Pero no en el sentido de tener tus cuadernos al día y eso. No. Sino el de saber hacia dónde vas.

Afortunadamente desde la organización contamos con el privilegio de tener adultos que estaban interesados, y se preocupaban

por tratar de discutir el tema con los chicos, y entablar la relación horizontal con los chicos. (Tal cual como ustedes aquí están interesados en conocer experiencias para aprender de ellas y promover la participación de niños y niñas).

Estas cosas, lógicamente, siguen siendo muy nuevas para los adultos. Hace unos años (estaba sentado en una reunión con diferentes funcionarios de diferentes instituciones en Nueva York) recuerdo que conversaba con una señora, funcionaria de UNICEF, quien no podía entender que existan organizaciones de niños; no lo podía entender. Y yo estaba enfrente, tratando de explicarle, y le decía *'sí, hay chicos que van, se reúnen en una casa y planifican cosas, ¿entiende?'*. Y ella no podía entender, porque claro sigue pensando en el niño como alguien débil, frágil, a quien solamente hay que proteger.

Todos nosotros terminamos entendiendo el tema del trabajo del niño, cuando empezamos a entender al niño de otra manera. Cuando cambiamos la perspectiva con la que entendemos al niño, es cuando comprendemos en realidad el significado del trabajo para los chicos. Algo que consideramos importante es reflexionar sobre el término "trabajo infantil", considerar que su uso está sustentado en falsas apreciaciones y que deberíamos apostar por hablar de "niños trabajadores"; el "trabajo infantil" es un concepto abstracto que no tiene cara, ni ojos, ni sentimientos, ni corazón. Los niños trabajadores, sí. "Trabajo infantil" es un concepto *paraguas* (como se dice en inglés), que abarca todo. Ese es el gran problema. "Trabajo infantil" refiere a los chicos que trabajan de sol a sol privados de su educación, y los que trabajan en el campo con sus familias, quienes piden limosna, las niñas y niños explotados sexualmente, la trata, los niños soldados utilizados para el terrorismo, e incluso aquellos que hemos ayudado en casa y que han vendido papas en la esquina ¡todo! Todo entra dentro de lo que llaman "trabajo infantil", pero en lo antes descrito hay evidentes formas de explotación, de condiciones indignas de trabajo. Una cosa es el trabajo y otra cosa es la explotación. El "trabajo infantil" es un concepto que lo que hace es enmascarar la explotación. La explotación cierra los

canales de acceso a la educación, a la salud... el trabajo sí aporta aprendizajes.

Una manera de cuestionar este concepto, que llevábamos adelante desde nuestras organizaciones, es hablar de "niñez trabajadora", no de "trabajo infantil". Ahí cambia la cosa, porque hablamos de personas, con derechos. Es más interesante verlo así. La niñez trabajadora, los niños, niñas y adolescentes trabajadores, son aquellos que aportan a la economía familiar (mucho, poco, no importa... aportan), sin ser explotados.

Todo esto que estoy contando es parte de mi experiencia dentro de la organización. Y quiero decirles que, para mí, es bastante emocionante estar sentado aquí, conversando de esto con ustedes. Yo estuve alejado de esta experiencia durante seis años, porque estudié fuera del Perú, me fui becado a Estados Unidos, y me gradué en Neurociencias. Y si bien es cierto llevo y llevaré la experiencia del trabajo y de la organización conmigo, nunca más volví a sentarme enfrente de personas interesadas en estos temas, para hablar de mi experiencia. Siempre lo comenté y lo compartí con la gente con la que converso, que es también valioso, pero no es lo mismo. Y es verdad que es posible. Hay que creerlo. Es algo que es difícil de comprender, sí, porque la representación de "niño" que tenemos internalizada es otra. Pero no es imposible, basta solo con ir y visitar a las organizaciones para que ustedes se den cuenta.

Como les decía, estoy bastante sensibilizado por estar acá, porque es especial y me permite revivir esos tan lindos momentos que me dio el trabajo y la organización. Porque la pase muy bien de verdad; la pase bastante bien. Y mucho más en la organización, o sea, estar presente en las luchas, y hacer que mis derechos valgan, fue realmente lindo para mí. Salir a la calle con otros chicos, con miles de chicos en diferentes situaciones, de distintos lugares, es muy fuerte. Ahí está la solidaridad de los niños, de niños de diferentes estratos sociales, incluso. A mí me gusta pensar que está metido en la programación del ser humano la solidaridad, que se convierte en organización. Mucho más cuando somos pequeños. Desde ahí ya existe la capacidad para organizarnos. No al nivel complejo, como

lo vemos ahora. Porque las organizaciones se forman a partir de contactos entre niños guiados por la solidaridad (*'¡oye! ¿qué te pasa amiguito?, ¿Estás bien? Mira, te invito un jugo, una galletita'*) es como se forman las organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores.

Participante 2: Yo quiero preguntarte sobre algo que dijiste. Contaste que mientras trabajabas, vos jugabas... Pero yo tuve la oportunidad de leer un manual sobre los chicos que trabajan en las ladrilleras en el norte de Argentina, y eran tétricos, sombríos, los trabajos que les hacían hacer. Pero en tu caso no, vos mientras trabajabas, jugabas... ¿qué pensás? O sea, no quiero decir que por estar trabajando no puedas jugar... El tema es que se ve como que el trabajo "adultiza" al niño.

Yim: Sí, es cierto que se dice eso, que el trabajo "adultiza" al niño. Incluso se llega a decir que el niño que trabaja ya no es niño, que deja de ser niño. Yo no considero que no fui niño, ni que no tuve infancia. Lo que pasa es que se generalizan las situaciones de explotación, como que todo trabajo será en esas condiciones oscuras y feas como de las que hablabas. No, no es lo mismo el modo en que yo trabajé que la manera en que explotan a los niños trabajadores del norte argentino en las ladrilleras.

Y, por otro lado, hay que considerar la violencia social y simbólica con que se trata a los chicos que trabajan. Incluso, en muchos lugares son perseguidos y reprimidos por las fuerzas de seguridad de los Estados.

Recuerdo unas tremendas pancartas que habían puesto en Perú, decían "Campaña de limpieza social - No al trabajo infantil". Limpieza social, así se llamaba la campaña. ¿De qué se trataba? En los distritos más ricos de Lima (San Isidro, Miraflores), todos los chicos que andaban en la calle eran violentados por la policía, quienes les quitaban sus cosas y los corrían de la zona.

Giovana: Tú sabes, ese año –no recuerdo exactamente el año– se realizó en Lima una Cumbre de algo relacionado con la ONU, para la que vinieron representantes de muchísimos países.

Yim: Sí, sí, muchos países, de muchos lugares.

Giovana: Bueno, desde el Gobierno hicieron como un mapeo del recorrido que harían los representantes de los Estados desde el aeropuerto hasta llegar al gran hotel donde se quedarían. Y justo hicieron la "limpieza social" por ese tramo, echando de manera violenta y represiva a los niños trabajadores. Ante ese hecho nos reunimos nosotros, niños trabajadores junto a niños de todos los sectores, presionamos a las autoridades e hicimos un gran plan para el ministerio de la mujer y desarrollo social, planteando la necesidad de proteger a los niños trabajadores y en situación de calle. Ante nuestra presión, la ministra bajó a la puerta donde estábamos todos los niños, nos dio un minuto, y se largó. Pero quedó sorprendida la ministra.

Y luego tuvimos una reunión con ella en la que le presentamos nuestro plan.

Participante 3: ¿Aún mantienen vínculo con la organización?

Giovana: Sí. Yo tengo ahí a mi madrina. Cada vez que viajo a Lima voy a visitarlos. O sea, es como ir a tu casa a comer, son como mi familia.

Yim: Y yo creo que también, en cierto modo, a medida que pasa el tiempo, esa relación se convierte en una relación de reciprocidad. Es como decir *'miren, saben qué, la organización me enseñó mucho, entonces ahora quiero devolverle a la organización desde mis capacidades como adulto'*.

Por eso hay algunos chicos que ahora son colaboradores de la organización.

Giovana: Es más, ahora que hubo elecciones en Perú, fue electa una congresista que fue niña trabajadora del MANTHOC.

Participante 4: ¿Qué relación había con los adultos en la organización? No sé bien cómo decirlo porque está esta cuestión de horizontalidad, pero ¿algún adulto organizaba algo? ¿O eran solo niños los que se reunían?

Yim: ¡No! Claro que había adultos. Está la figura del colaborador, que guía, acompaña. Pero las decisiones eran nuestras. O sea, decía *'miren chicos puede ser así… o así…'*, pero era una decisión conjunta. Hay, obviamente, cosas legales que por nuestras edades en ese entonces no era posible nuestra participación.

Participante 4: Había adultos que te acercaban herramientas...

Yim: ¡Por supuesto! Había adultos que compartían su experiencia, nos daban su opinión. Pero la decisión, y la responsabilidad de que eso funcione, era nuestra.

Cuando se crea MNNATSOP en 1996, se crea al mismo tiempo, en Lima, el INFANT. Es como un instituto de apoyo para los niños. Porque, lógicamente, un movimiento social que está en contra de las políticas del Estado, no va a recibir apoyo del Estado, entonces había que crear un instituto que pueda apoyar: nos facilitaba materiales para formarnos, documentos, legislaciones para leer, y así. Porque nosotros éramos niños, no graduados de Derecho. Y cuando tenía dieciséis años, alguien tenía que venir a explicarme eso: los colaboradores.

Participante 5: Aparte, si es como acá, la ley establece expresamente que las autoridades de una asociación civil no puedan ser menores de edad. Y por eso hay que armar una fantochada...

Yim: Eso es cierto. Por ejemplo, a la hora de firmar documentos, nosotros no podíamos hacerlo porque éramos menores de edad.

Giovana: Eso en el MANTHOC lo solucionamos creando una asociación civil que estaba conformada por colaboradores adultos, que eran conscientes que las decisiones que se tomen iban por cuenta de las chicas y chicos. Por ejemplo, cuando era delegada nacional, yo me reuní con los socios y con la comisión directiva de esa asociación, cuando necesitamos comprar una casa.

Participante 6: ¿De qué manera elegían a los representantes del movimiento?

Giovana: Nuestro sistema electoral se parece en parte al cubano. Les cuento. Cada grupito de niños elegía a su delegado, su representante. A su vez, cada ciudad elegía su delegado, entre los delegados. Y una vez al año se reunían todos los delegados de cada una de las ciudades en la Asamblea Nacional, durante una semana. Y como no todos se conocían, para decidir quiénes serían los delegados nacionales compartíamos una semana de convivencia, realizando la elección el último día. Es más, cuando nos juntábamos, el primer día de esa Asamblea, cada uno se presentaba: *'Yo soy Giovana,*

vengo de Lima; me postulo como candidata para ser delegada nacional; me comprometo a respetar a mis compañeros…' y así. Al quinto día ya habíamos compartido, entre todos, juegos, actividades, reflexiones, las comidas… ya nos conocíamos. Y bueno, cada uno nuevamente decía por qué le interesaba ser elegido delegado nacional, y luego se votaba en una urna (voto secreto). En este proceso los colaboradores adultos no estaban. Ellos venían cuando ya estaban elegidos los delegados. ¡Ah! Y también se elegía al colaborador nacional, el adulto que acompañaba, guiaba, al equipo de delegados. Nosotros lo elegíamos. Algo interesante para destacar, que para mí es un logro, es que hoy en día ya no es necesario ser católico para participar del movimiento ni para representarlo. En aquél momento uno de los criterios para ser elegido era ese. Hoy ya no. Ha habido mucha más apertura los últimos años, en ese sentido.

Participante 6: Y políticamente, ¿el movimiento tiene vínculos con partidos?

Giovana: En ese sentido (al menos durante el tiempo que yo participé del MANTHOC) nunca tuvimos la bandera de ningún partido, ni de ningún gobierno de turno. Jamás…

Participante 6: En contra del gobierno, ¿sí…?

Giovana: Eso sí, en contra del gobierno ¡siempre! Participábamos en diferentes marchas, junto a otras organizaciones. Nos hemos manifestado públicamente en contra de algunos candidatos, en elecciones nacionales por ejemplo. Pero a favor de algún partido o candidato, nunca.

Yim: En relación a la cuestión política, en el movimiento íbamos aprendiendo y desarrollando una manera de interactuar: nunca ser "confrontacional"; ser "proactivo". O sea, tú me dices *'¡es esto!'* y nosotros no te íbamos a discutir y discutir y discutir que eso no era, te íbamos a contestar, *'por qué no lo pensamos así'*… ¿Entienden? La negociación. No era simplemente decir *'¡No! Estoy en contra tuyo'*. No. Era *'mira la propuesta que tenemos; ¿y si lo vemos de esta manera…?'*. Entonces, así era como entendíamos el protagonismo. No ser "confrontacional", sino "proactivo". Nunca me voy a olvidar de eso.

Y otra cuestión interesante es que cuando hacíamos reclamos de derechos, en marchas por ejemplo, lo hacíamos como una celebración de derechos: es decir, no siendo confrontacionales, sino creativos. Recuerdo que en nuestras marchas había circo, malabares, zancos, porque era una celebración. Ser ser humano es celebrar nuestra humanidad, así lo entendíamos. Entonces me divertía mucho hacerlo, de verdad.

Por último, otra cosa que aprendí es que hay que afirmar que no existe un marcador biológico para la ciudadanía; es ridículo. No pueden decir 'a los dieciocho eres ciudadano'... sólo faltaría que agreguen *'y sos ciudadano hasta tal edad, después ya no...'* ahí sí sería el colmo. Pero no me extrañaría que suceda en sociedades adultocéntricas como las nuestras. Y me interesa aclarar que todas las cosas (o la mayoría de las cosas) que yo aprendí y me permitieron asumir responsabilidades, adquirir independencia, ser ciudadano, no las aprendí tanto en la organización, sino en el trabajo. La organización me afianzó muchos de esos aprendizajes, me permitió comprender los problemas específicos que afectan a los niños, niñas y adolescentes más allá del trabajo: la educación, la salud, los espacios de participación, etc.

Siempre se ve al niño como alguien que tiene que recibir la protección del Estado. Y eso está bien, pero no alcanza. Es necesario que ese Estado y la sociedad en general estimulen a los niños y niñas para que desde pequeños vayan asumiendo responsabilidades y participando en discusiones, dando sus opiniones sobre los temas que los afectan. Lo que pasa es que la sociedad filtra los estímulos que no quiere darle a los niños y los que sí. No es un problema si el niño piensa o no piensa: no va a pensar si no se lo estimula a que piense, ¿me entienden? No es un tema de capacidades o no capacidades, es un tema de estímulos. En lo que no se estimule al niño, el niño no se desarrollará. Recuerdo que en el año 2015 acompañé a unos sudafricanos que venían al Perú para filmar un documental sobre niños, niñas y adolescentes organizados. Entonces yo los acompañé al barrio de Belén, donde iban a grabar a unos niños. Y pasó que el documentalista no paraba de preguntarse *'¿cómo es*

posible que niños de doce años tengan tanta capacidad para pensar cosas tan complejas?'. Conversaba conmigo y me decía, sorprendido *'no está desarrollado el cerebro todavía para tanto, cómo es que no están pensando en el juego...'* O sea, le costaba al tipo entender que el pensamiento de un niño pueda ser complejo. Lo que pasaba es que, para él, la política es sólo una cuestión de adultos (esto no me lo dijo pero lo pensaba yo mientras conversábamos). Por esto, mi conclusión es que es un problema de estímulo. ¡Claro! Si no le das al niño desde pequeño cosas complejas para pensar, y... no va a pensar de forma compleja. Si el niño no piensa en las problemáticas de la infancia es porque no se le está dando esa posibilidad, porque no se lo estimula para ello.

Participante 7: Cuando vos, Giovana, empezaste hablando hiciste referencia a un contexto social y económico puntual. Quería preguntarles a ustedes cómo piensan la relación entre el niño trabajador y las necesidades no cubiertas de muchos de esos niños trabajadores. Si es algo a solucionar a través de proyectos pedagógicos, mediante programas sociales –como los del MANTHOC– o si lo piensan como algo de la realidad que va a permanecer.

Giovana: Eso es complejo. Y siempre hay que pensarlo de acuerdo al contexto. El tema cultural es muy importante. Los chicos que vienen de la parte norte del país, por ejemplo, trabajan en la agricultura. Tanto en la sierra como en la selva. El trabajo de los niños en esas culturas es parte del desarrollo comunicacional, es su forma de socialización. En esas culturas el trabajo es uno de los componentes indispensables para vincularse con la familia, el entorno de la sociedad, la comunidad.

Yim: ¡Claro! Lo que siempre se nos plantea a nosotros es *'¿debe un niño trabajar o no debe un niño trabajar?'* Y bueno, la pregunta no hay que formularla así. No se trata de si debe o no debe trabajar; ya está trabajando. Cerca de dos millones de niños, niñas y adolescentes trabajan en Perú. Han pasado gobiernos de todo tipo, han habido programas de todo tipo, y los niños, niñas y adolescentes siguen trabajando. Nosotros decíamos en su momento *'los niños trabajadores no somos el problema, somos parte de la solución'*.

Desde las publicidades nos han vendido que el trabajo es un problema. Siempre muestran a niños sufriendo, explotados, y le agregan la leyenda "contra el trabajo infantil". Lo que nos han metido en la cabeza, con el nombre de "trabajo infantil", es la explotación. Por eso es que el término "trabajo infantil" es tan engañoso, porque habla de la explotación infantil y del trabajo de un niño como si fueran la misma cosa, sin distinciones: una cosa es el trabajo y otra cosa es ser explotado.

Yo creo que, si queremos pensar en una solución, debería ser: protección contra la explotación, educación de calidad, salud y el cumplimiento de todos sus derechos.

Participante 7: ¿Para la organización qué sería proteger el trabajo de los niños? ¿Qué medidas concretas se proponen? ¿Sería algo similar al mundo adulto? ¿Cómo lo piensan?

Giovana: Lo principal es que el trabajo se dé en condiciones dignas. Esto quiere decir, sencillamente, que el chico, más allá del trabajo, tiene que tener su espacio para estudiar (ir a la escuela) y para recrearse, jugar. Por ejemplo, el MANTHOC impulsó una iniciativa –se llamaba "Programa Laboral"– para brindar una alternativa de trabajo para muchos niños, niñas y adolescentes que trabajaban en condiciones inadecuadas, riesgosas. Lo que se hacían eran tarjetas, de forma manual, y se comercializaban luego. Se iban algunos días a la semana, algunas horas, a contraturno de la escuela. Yo fui un tiempo. Recuerdo que la plata me la ahorraba para comprar regalitos a fin de año.

Por ejemplo, si algún chico empezaba a andar mal en la escuela por su trabajo, se le ofrecía esta alternativa para que no deje de estudiar. Ante la falta de políticas públicas del Estado, la organización ofrecía a los niños, niñas y adolescentes alternativas reales para evitar que dejen la escuela y mejorar sus condiciones de trabajo.

Yim: Además, el trabajo es una actividad que brinda muchísimos aprendizajes. No puede ser una mala palabra el trabajo, cómo es posible que nos hayan metido eso en la cabeza. Si los trabajadores, las personas como nosotros –y por lo tanto nuestros hijos– pasamos toda nuestra vida trabajando… El trabajo en la niñez y adolescencia

tiene increíbles potenciales aprendizajes. Si trabajas, aprendes; es así. Decir que en el trabajo no hay aprendizaje es ir en contra de la naturaleza humana. Cuando hay explotación, cuando hay condiciones desfavorables, es otra cuestión. Pero incluso en esas circunstancias, también hay aprendizaje. El niño no es un ente que está ahí dejándose explotar, ¡no! Es un aprendizaje que les permite sobrevivir. Pensemos en los niños y niñas en situación de calle… Lógicamente es una aberración humana que eso suceda, y contra eso tenemos que luchar si queremos proteger los derechos de los chicos. Y a la vez, hablar de cómo los niños, niñas y adolescentes pueden luchar por condiciones dignas de trabajo, es una importantísima fuente de aprendizaje.

Participante 8: Escucharlos me trajo un recuerdo muy puntual. Hace unos años estuve de vacaciones en Potosí, y en un paseo encontré un cartel que decía "Los niños mineros tenemos derechos". Lo que pensé automáticamente al ver ese cartel fue *'claro, los niños mineros tienen derecho a no ser niños mineros, porque tienen derecho a no trabajar'*.

Quisiera saber qué opinan ustedes, si conocen, sobre la situación de los niños mineros.

Giovana: Mira, siempre lo que hay que analizar son las condiciones en las que el niño, niña o adolescente está trabajando. Y si observamos el trabajo en la minería, la verdad es que no es adecuado, porque se inhala permanentemente polvo, hay ruidos muy importantes que afectan la audición, el calor que se pasa en la obscuridad es altísimo… las condiciones son muy inadecuadas. Y eso puede pasar también en un trabajo en la ciudad. Por ejemplo, un niño, niña o adolescente que se levanta a las cinco de la mañana para trabajar junto a su mamá hasta el mediodía, cuando almuerza y se prepara para ir al colegio; tampoco es adecuado, no son buenas las condiciones. Para eso, como les conté, tanto el MANTHOC como el MNNATSOP proponen emprendimientos económicos a los niños, niñas y adolescentes como alternativa a esos trabajos.

Participante 9: Hablando del Estado… sería bueno que cuenten un poco la experiencia de la Bolivia de Evo Morales, ¿no? en

la que el Estado, a partir del reclamo de la UNATSBO[4], incluye en el nuevo código de niñez una regulación de su trabajo. Ahí se dio todo un proceso de lucha de los propios chicos para lograr eso, y el gobierno tomó el reclamo e incorporó esto para evitar la clandestinización y echar luz, a fin de que estén más amparados legalmente.

Pregunto, ¿es eso a lo que se apunta? ¿A la regulación legal de parte del Estado?

Giovana: Algo muy importante, que creo que en parte explica lo que pasó en Bolivia, es que el presidente pudo reflexionar sobre su propia historia: él fue un niño trabajador de pequeño. Y por otro lado, creo que es importante que los niños, niñas y adolescentes trabajadores salgan de la clandestinización y sea reconocido el aporte económico y social que realizan en las economías familiares.

Lo que se busca desde las organizaciones de NNATs es, sobre todo, el reconocimiento hacia los niños, niñas y adolescentes que trabajan. Que se reconozca el aporte que realizan. Y, claro, que se los proteja de la explotación.

Yim: Yo creo –y ustedes lo saben mejor que yo– que los conceptos con los que se problematiza y pretende describir la realidad desde la sociología y las diferentes ciencias sociales, de algún modo han sido construidos, a veces a favor de la transformación y a veces para la reproducción del orden social. Y bueno, como nos manejamos en base a conceptos, creo que hay que intentar derrumbar los conceptos mal construidos como el de "trabajo infantil". Este creo que es un problema fundamental. El término "trabajo infantil" es ambiguo, porque no diferencia el trabajo de la explotación.

Participante 10: Yo creo que es tan importante dar estas discusiones para que se problematice el término "trabajo infantil", como la necesidad de construir intersectorialidad hacia adentro de las organizaciones del campo popular. Pienso que estos debates que hay que dar sobre el reconocimiento del trabajo de los niños, niñas y adolescentes, y de que el trabajo se dé en condiciones dignas, son debates que se vienen dando desde hace años al interior del

4 Unión de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Bolivia.

movimiento feminista por el reconocimiento del trabajo de cuidado de las mujeres; o la lucha por el reconocimiento del trabajo de las personas con discapacidad en talleres protegidos y la búsqueda por que cobren un salario básico, no una limosna (y que estén reconocidos por el Ministerio de Trabajo, no por el de Desarrollo Social); también la lucha por reconocimiento de las organizaciones de trabajadores de la economía popular; y la lucha desde siempre del movimiento de trabajadores para que se reconozca la dignidad del trabajo. Entender que todos estos debates tienen que poder confluir en los mismos reclamos, creo que es fundamental.

Construir intersectorialidad para construir una voz del campo popular realmente fuerte.

Santiago Morales: Esto que señala la compañera creo que es fundamental. Y si me permiten, quisiera hacer un comentario y dejar abierto un interrogante. De acuerdo con lo que nos ha impuesto el pensamiento hegemónico –como decía Yim–, "trabajo infantil" es prácticamente sinónimo de la explotación infantil más abyecta. Y en el sentido común se equipara esa explotación con cualquier responsabilidad vinculada a una actividad económica que pueda asumir un niño, niña o adolescente –cualquiera sea su edad– de menos de dieciséis años. Pienso que la vaguedad del término se vuelve un eficaz mecanismo de control social para con las nuevas generaciones. ¿Por qué? Porque impide el desarrollo de autonomía. El movimiento feminista enseñó que la dependencia económica es un factor central que fortalece las relaciones de poder desiguales entre varones y mujeres. Por eso, fundamental en el proceso de liberación de la mujer fue, y es, la conquista de la independencia económica. Así, impedir desarrollo de autonomía, garantizando la dependencia económica de los niños, niñas y adolescentes para con los y las adultas, es un insumo más con el que cuentan los sectores dominantes para que nada interfiera en el proceso de domesticación al que son sometidas las nuevas generaciones en general, y de los sectores populares en particular. Me pregunto, ¿será que el Estado le teme a las nuevas generaciones y por eso prohíbe los procesos de autonomía vinculados con el cuestionamiento a la dependencia económica? La

historia ha demostrado que los y las adolescentes y jóvenes independientes, con pensamiento crítico, valientes, autónomos, tienen un poder de interpelación de las estructuras sociales, culturales y políticas impuestas que puede hacer tambalear –incluso derrumbar– el estatus quo. Aletargar el proceso de desarrollo de autonomía, independencia y concientización de las nuevas generaciones descontentas con el lugar que ocupan en la estructura social, ¿tendrá algo que ver con la búsqueda por proteger, no a los niños, sino el orden social desigual impuesto?

Participante 11: Bueno, mirá, yo estuve tomando nota de muchas de las cosas que fueron comentando. Y creo que puedo responder, en parte, a ese interrogante. Estuve anotando estas palabras: autonomía, organización, representante de los chicos, discusión política, escuela política, concientización, empoderamiento. Y la verdad, todo esto me da la sensación que va construyendo algo contrahegemónico. Y si lo relacionamos con la intersectorialidad de la que hablaba la compañera, con la integración regional (el encuentro entre la costa, la selva, la sierra, etc.), es para evitar estas cosas que los poderes hegemónicos aletargan la independencia de las nuevas generaciones en el asumir responsabilidades.

SIN LA NIÑEZ

es imposible

QUE HAYA

renovación

HUMANA

ALBERTO MORLACHETTI

Presentación de lxs autorxs

Alejandro Cussiánovich es maestro de primaria del Perú. Así se presenta él. Lo que su humildad le lleva a ocultar, al presentarse, es que fue condecorado con el grado de Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y por la Universidad Nacional Federico Villareal; además, que es sacerdote católico con estudios en Inglaterra y Francia, y que en 1980 fue suspendido y obligado a retirarse de la Congregación Salesiana tras una resolución del Papa (que la Congregación tuvo que acatar), por haber escrito el libro "Desde los pobres de la Tierra". También omite decir que desde 1964 colabora con la Juventud Obrera Cristiana (JOC) del Perú; que en 1976 acompañó la fundación del Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC); que en 1988 junto a niñxs de diferentes países de América Latina coorganizó el primer encuentro de niñxs y adolescentes trabajadorxs que, luego de unos años y más encuentros, decantaría en la creación del Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATS); que en 1992 crea el Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores (IFEJANT); y que desde 1996 acompaña al Movimiento (de movimientos) Nacional de NNATs Organizados del Perú (MNNATSOP). Escribió innumerables ensayos sobre infancia, teorizó sobre el emergente protagonismo organizado de los NNATs y construyó una pedagogía desde los niños, niñas y adolescentes para su emancipación colectiva: la Pedagogía de la Ternura. Pero bueno, es necesario ser fieles con él y su modo de presentarse: Alejandro es un maestro de primaria del Perú.

Espacio Feminista de La Miguelito Pepe nace como iniciativa de educadoras militantes de LMP en los comienzos del 2017 –motivado por el deseo de las adolescentes de Villa Soldati– al entender que, como sujetas oprimidas dentro del sistema patriarcal, tenían

la necesidad como educadoras populares y militantes, de llevar la lucha feminista a cada rincón del mundo. Es así que con tan solo dos meses de vida, este espacio viaja a un lugar recóndito del Gran Buenos Aires, para subirse a escenarios en bares unders y gritar entre lxs lugareñxs por todas aquellas compañeras que el sistema se encargó de llevar. Se caracteriza por el canto y el agite, tanto que se le enfrían los asados. En cada marcha genera una fiesta, a tal punto que algunas veces se transforma en aquelarre en las grandes puertas del Congreso de la Nación. No tiene un nombre definido, no sabe quién es ni cómo se percibe, pero se encuentra en búsqueda de ello. Tiene tantas preguntas que no sabe nada, sólo que quiere destruir el sistema patriarcal.

Ezequiel Retali nace en la Ciudad de Buenos Aires y pertenece al Barrio Sur de la misma. Licenciado en Ciencias Políticas por la Universidad de Buenos Aires, obtiene otros colores necesarios para comprender-intervenir el mundo cuando conoce a lxs niñxs de Villa Pampa, barrio de Lanús. Su curiosidad y búsqueda de nuevas preguntas lo condujeron a comenzar la licenciatura de Filosofía. Hincha de Huracán, ahoga su frustración de no haber sido futbolista jugando como centrohalf en partidos amateurs. Conoce cinco de los seis continentes y quiere aprender a tocar el piano como Yann Tiersen, la guitarra como Johnny Greenwood y el bandoneón como Astor Piazzolla.

Gabriela Magistris se define a sí misma como un "cocktail de personalidades", tal como decía Oliverio Girondo. Le apasiona estudiar, investigar, ser docente. Es abogada y profesora en ciencias jurídicas. Hizo una maestría sobre derechos humanos y políticas sociales y un doctorado en ciencias sociales, enfocando su investigación en los sistemas de protección de derechos de niñxs. Es docente de la Cátedra Libre de Derechos Humanos (FFyL-UBA). Le interesa generar espacios significativos de aprendizaje colectivo horizontales, solidarios e intergeneracionales. Anhela transformar el mundo, por uno donde quepan todos los mundos. Su costado lúdico y artístico

también dice presente: canta, baila, toca apenas algún que otro instrumento y le encanta jugar y reírse hasta que le duela la panza.

Giovana Bendezú Aquino es peruana, a sus 8 años se incorporó al "Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos" (MANTHOC) en tanto niña trabajadora. Su trabajo en la organización, su bondad y dulzura la llevó a ser elegida por sus compañeros delegada nacional por dos mandatos, y ésto, a viajar por diversos países del mundo representando no sólo a lxs niñxs y adolescentes del Perú, sino a la niñez toda. Actualmente se encuentra en Argentina cursando la carrera de Derecho en la UBA. Al llegar a nuestro país en 2013 compartió la vida con lxs niñxs del Hogar Pelota de Trapo, donde vivió dos años y amó a sus niños. Al mismo tiempo, a través de Alejandro Cussiánovich conoció La Miguelito Pepe y fue arquitecta del proyecto político-pedagógico, acompañando a la Asamblea REVELDE en sus primeros pasos como organización de chicxs del pueblo.

Hernán Ouviña *(alias rojito)***.** Vivió toda su infancia y adolescencia en Lanús. Tiene los mejores recuerdos de aquellos años donde las calles, potreros y plazas eran verdaderas escuelas a cielo abierto. Le hubiese gustado ser dibujante, basurero, poeta o mago, pero por error terminó estudiando Ciencia Política. En las últimas dos décadas ha participado y aprendido de diversas experiencias de educación popular, y en sus ratos libres es profesor en la Universidad de Buenos Aires e investigador del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe. Desconfía de los adultos y cree fervientemente que las niñas y niños deberían ser la vanguardia revolucionaria de todo proyecto emancipatorio.

Manfred Liebel se ve a sí mismo como un "académico revoltoso", que siempre intenta sobrepasar los límites de la torre de marfil de la universidad y entender su trabajo de enseñanza e investigación como parte de un compromiso político y herramienta de la práctica política. Nacido en una familia de panaderos y como panadero

entrenado, se vio a lo largo de su vida conectado con las personas que tienen que sufrir bajo el sistema capitalista en particular. Como estudiante de Sociología en Fráncfort del Meno militó en la Asociación Alemana de Estudiantes Socialistas (SDS). Desde su diploma (1966) y su doctorado (1976) trabajó como educador social y profesor universitario con particular interés en las infancias y juventudes perjudicadas de diferentes partes del mundo. Desde finales de los años ochenta se conecta como colaborador de los movimientos de los niños, niñas y adolescentes trabajadores (NATs) en América Latina y África. Hizo hincapié en que ha aprendido mucho de ellos y lo sigue haciendo. Es fundador y profesor de la Maestría sobre Estudios y Derechos de la Infancia (MACR) en la Universidad Libre de Berlín y la Universidad de Ciencias Aplicadas de Potsdam.

Paula Shabel. Licenciada, Profesora y Doctoranda en Ciencias Antropológicas por la UBA, becaria del CONICET. Una nerd declarada que disfruta de la lectura, la escritura y la producción de conocimiento, sobre todo cuando es en colectivo. Fan de su militancia como educadora en AulaVereda, donde aprendió a cortar la calle para jugar a la rayuela y bailar danzas. Hoy investiga con niñxs de la clase, es profe en secundaria y universidad y está convencida de que se puede cambiar al mundo con una tiza, un abrazo compañero y mucho fuego.

Santiago Morales aprendió de su hermana Sofía –a quien le arrebataron sus 17 años de vida en la masacre de Cromañón– que es necesario involucrarse para cambiar la historia, y que en la niñez se gesta lo nuevo. Preocupado por la distribución desigual del pan, estudió sociología en la UBA y desde hace más de diez años se forma en educación popular. En 2014, desde La Miguelito Pepe, acompañó a un colectivo de chicxs del pueblo a fundar la Asamblea REVELDE para luchar contra el adultocentrismo y el dominio transgaláctico; camina junto a la niñez popular organizada desde ese entonces. Se conmueve con la obra de José Martí, no puede dejar de bailar si suena Rodrigo, y cuando sea niño quiere viajar al infinito y más allá.

Yim Rodriguez Sampertegui nació en Zaña, un pueblo del norte del Perú. Acompañó a su abuela en las tareas del campo, haciendo experiencia la ternura del trabajo familiar. Tras empezar a organizarse en tanto niño trabajador, fue elegido delegado nacional del "Movimiento de niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados del Perú". Viajó a las diversas localidades del Perú visitando distintas experiencias de organización de niños, niñas y adolescentes. Se recibió de B.A. en Neurociencias en la Universidad de Earlham, en Estados Unidos, y actualmente es estudiante de la Facultad de Medicina, en la carrera de Medicina, y se encuentra culminando una Maestría en Biología Molecular Médica, en la Facultad de Farmacia y Bioquímica, ambas en la Universidad de Buenos Aires.

ÍNDICE

5 **Sujetxs colectivxs que parieron esta iniciativa**

7 **Presentación**

13 **Prólogo. Las pibas y los pibes del pueblo, revolucionando las revoluciones**
Claudia Korol

19 **PARTE I. PROTAGONISMO DE LA NIÑEZ COMO HORIZONTE EMANCIPATORIO**

23 **Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social**
Santiago Morales y Gabriela Magistris

51 **Verdades de niñxs y locxs. Apuntes para repensar la educación y el trabajo desde Simón Rodríguez y José Martí.**
Hernán Ouviña

79 **"Con ternura venceremos". Organizaciones sociales en lucha por la infancia digna (1983 - 2015)**
Paula Shabel

105 **PARTE II. UN SISTEMA DE DOMINACIÓN MÚLTIPLE**

109 **Niñez, lucha de clases y educación popular**
Santiago Morales y Ezequiel Retali

145 **Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial**
Manfred Liebel

173 **Potenciando la lucha feminista: un feminismo desde y para la niñez.**
Espacio feminista de La Miguelito Pepe

193 **PARTE III. MOVIMIENTOS POPULARES DE NIÑXS Y ADOLESCENTES TRABAJADORXS**

197 **Aportes desde los movimientos sociales de niñxs y adolescentes trabajadorxs a la teoría y práctica emancipatoria con niñez**
Alejandro Cussiánovich

221 **Experiencias de niñxs y adolescentes trabajadorxs organizadxs: participación protagónica y valoración crítica del trabajo**
Giovana Bendezú Aquino y Yim Rodríguez Sampertegui

247 **Presentación de lxs autorxs**

Yo aprendí...

Sobre muchas cosas en mi *Camino por la vida*

APRENDÍ QUE NUNCA HAY QUE **DEJAR DE LUCHAR,**

SOLO DEJAR DE PELEAR,

que estar de pie día a día

ES UN **ORGULLO.**

Aprendí que cuando la *vida te da algo*

DESPUÉS TE LO QUITA

Aprendí que apesar de los *problemas*

siempre hay que tener una **SONRISA.**

Aprendí que cuando *tenemos un sueño,*

por mas grande que sea, debemos cumplirlo.

Aprendí que los cuentos de hadas,

y los finales felices no existen,

pero podemos **CREAR** *nuestra propia historia.*

Aprendí sobre el verdadero

AMOR QUE ES LA FAMILIA.

Aprendí que es mejor **CALIDAD**, que cantidad.

Que los **AMIGOS**

están en las buenas

y en las malas mucho más.

Aprendí que en este mundo hay

machistas, corruptos, asesinos y mentirosos.

Pero lo que sobretodo aprendí

es que podía **LUCHAR** *contra eso,*

como lo hacia "El Che".

QUIERO REVOLUCIONAR EL MUNDO SIENDO NIÑA.

María Guadalupe Flor Almirón - 2016 (Imagenes de la Asamblea REVELDE)

Este libro se terminó de imprimir en
junio de 2019 en Gutten Press,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires.